



Pauanne Raila

Arvot, arvokasvatus ja monikulttuurisuus uskonnon oppikirjoissa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajaksi pätevöittävä maisterikoulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Arvot ja monikulttuurisuus uskonnon oppikirjoissa (Raila Pauanne)

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2020.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineiston muodostavat Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjat. Ne ovat perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaisia evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoja. Tarkastelen diskurssianalyysin keinoin, miten arvot, arvokasvatus ja monikulttuurisuus näkyvät analysoimissani oppikirjoissa.

Oppikirja on vanhin ja keskeisin oppimateriaaleista. Oppikirjojen tekstejä pidetään popularisoituina tieteellisinä teksteinä. Siten niitä pidetään myös luotettavina auktoriteetteina. Oppikirjaan ei kuitenkaan ole mahdollista sisällyttää kaikkea olemassa olevaa tietoa. Sisältöjen valinnassa on väistämättä kysymys myös arvovalinnoista – mitä opetetaan ja miten.

Tutkimukseni teoriaosuudessa tarkastelen uskonnonopetusta Suomessa, uskontoa oppiaineena sekä oppikirjaa oppimateriaalina. Lisäksi tarkastelen arvoja ja arvokasvatusta sekä monikulttuurisuutta. Nämä muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Tutkimusmetodina käytän diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysissä tutkimuksen kohteena ei ole kieli abstraktina systeeminä vaan nimenomaisesti kielenkäyttö. Yksi tunnetuimmista diskurssianalyysin muodoista on kriittinen diskurssianalyysi, jonka tehtävänä on kuvata, miten diskurssi toimii osana sosiokulttuurisia käytänteitä.

Arvojen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Arvot ovat yksilön tai yhteisön toimintaa ohjaavia haluttuja tavoitteita. Arvot myös osoittavat, mitä asioita ihmiset pitävät elämässään tärkeinä. Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa esiintyvät arvot on tässä tutkimuksessa ryhmitelty arvoryhmäksi nimeämäni yläkäsitteen mukaan. Arvoryhmien sisällöt ovat osin limittäisiä. Aineistosta muodostetut arvoryhmät ovat hyvä elämä, ihmisoikeudet, ihmisarvo, samanarvoisuus, yhdenvertaisuus, tasa-arvo, suvaitsevaisuus, toisen kunnioittaminen, uskonnonvapaus, ihmisen arvo, itsensä hyväksyminen, identiteetti, kristillisen etiikan mukaiset arvot, kestävä kehitys, luonnonsuojelu ja varallisuuden jakaantuminen.

Myös monikulttuurisuus on käsitteenä vaikeasti määriteltävä ja monimerkityksellinen. Kuvailevana se merkitsee yksinkertaisesti, että tietyssä tilassa kuten esimerkiksi valtiossa asuu kulttuurisesti erilaisia, mutta sisäisesti yhtenäisiä ryhmiä. Normatiivisena monikulttuurisuus tarkoittaa toivottua tai tavoiteltavaa asiantilaa. Normatiivisen tulkinnan mukaan monikulttuurisuutta voidaan pitää arvona. Etnisyyden lisäksi käsitteeseen voi sisällyttää myös muita tekijöitä kuten eri kieliin ja kulttuureihin liittyvät kysymykset, uskonnot ja maailmankatsomukset, sukupuolisidonnaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen, sosiaaliluokan, syrjäytymisen ja vammaisuuden.

Käsitys monikulttuurisuudesta on Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa kapea. Eniten käytetty nimeämisperuste on uskonto tai katsomus. Eri uskontojen lisäksi nimetään ryhmät uskovaisten ja ei-uskovaisten uskontoon kuulumaton. Muita nimettyjä ryhmiä ovat vammaiset ja seksuaalivähemmistöt. Lisäksi teksteissä nimetään yksittäisinä mainintoina esimerkiksi kansallisia vähemmistöjä.

Avainsanat: Arvot, monikulttuurisuus, oppikirja, uskonnonopetus, diskurssianalyysi.

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Uskonnonopetus Suomessa	8
2.1	Uskonto oppiaineena	8
2.2	Uskonnon opetuksen tavoitteet ja tehtävät	11
3	Oppikirja oppimateriaalina	14
3.1	Oppikirja	14
3.2	Oppikirjoista esitettyä kritiikkiä	16
4	Arvot, arvokasvatus ja monikulttuurisuus	19
4.1	Arvot toiminnan ohjaajina	19
4.2	Opetussuunnitelman arvopohja	21
4.3	Monikulttuurisuus	22
5	Tutkimuksen toteutus	26
5.1	Diskurssianalyysi	26
5.2	Aineiston hankinta ja käsittely	31
6	Tutkimuksen tulokset	39
6.1	Arvot ja arvokasvatus Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa	39
6.1.1	<i>Hyvä elämä</i>	39
6.1.2	<i>Ihmisoikeudet ja ihmisarvo</i>	40
6.1.3	<i>Samanarvoisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo</i>	42
6.1.4	<i>Suvaitsevaisuus ja toisen kunnioittaminen</i>	43
6.1.5	<i>Uskonnonvapaus</i>	45
6.1.6	<i>Ihmisen arvo, itsensä hyväksyminen, identiteetti</i>	46
6.1.7	<i>Kristinuskon etiikka</i>	47
6.1.8	<i>Kestävä kehitys, luonnonsuojelu, varallisuuden jakautuminen</i>	48
6.2	Monikulttuurisuus Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa	50
6.2.1	<i>Uskontoon tai katsomukseen perustuva nimeäminen</i>	51
6.2.2	<i>Muut nimetyt monikulttuurisuuden ryhmät</i>	58
7	Tulosten yhteenveto	62
8	Pohdinta	71
8.1	Tutkimuksen luotettavuudesta	72
	Lähteet	74

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten monikulttuurisuus ja arvokasvatus näkyvät alakoulun uskonnon kuudennen luokan oppikirjoissa. Uskonnolla tarkoitan tässä yhteydessä evankelisluterilaisen uskonnon oppimääriä. Siten esimerkiksi islam, juutalaisuus, katolilaisuus sekä muut uskonnot, joille opetushallitus on hyväksynyt uskonnon oppimäärät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa rajautuvat tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimusaiheeni on yhteiskunnallisesti kiinnostava, sillä mediassa käydään usein keskustelua, pitäisikö uskonnon opettamisesta luopua kokonaan ja siirtyä enemmän etiikan suuntaan. Opetusministeri Li Andersson on suhtautunut lausunnossaan 07.01.2020 myönteisesti ajatukseen, että kouluihin tulisi kahden erillisen oppiaineen eli uskonnon ja elämänskatsomustiedon tilalle yksi yhteinen katsomusaine. Andersson kertoo kannattavansa aiheen selvittämistä. Hän on myös jo aloittanut opetusministeriössä selvitystyön, jolla mahdollistettaisiin uskontokuntiin kuuluvien osallistuminen elämänskatsomustiedon opetukseen. (Hara 2020.) Useissa kouluissa on jo käytössä niin kutsuttu Kulosaaren malli, jossa eri uskontojen ja elämänskatsomustiedon opetus on integroitu yhdeksi oppiaineeksi. Virallisesti tällaista integroitua oppiainetta ei kuitenkaan ole olemassa, sillä sitä ei mainita laissa, asetuksissa eikä opetussuunnitelman perusteissa. (Uusivaara 2018.)

Uskonnonopetusta vastustavat haluaisivat usein, että koulu antaisi täysin neutraalia opetusta. Onko sellaista olemassakaan? Onhan sekin arvovalinta, jos uskonnonopetus kielletään kaikilta siksi, että osa ei sitä halua. Perustuslain mukaan ihmisellä on negatiivinen uskonnonvapaus eli oikeus olla harjoittamatta uskontoa, mutta vuonna 2003 uudistetussa uskonnonvapauslaissa päädyttiin positiiviseen uskonnonvapauden tulkintaan. Sen pohjalta koulun uskonnonopetus ja elämänskatsomustiedon opetus täyttää perustuslain ja ihmisoikeuksien julistuksen ja uskonnonvapauslain takaamat yksilönoikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnan jäsenenä, joten jokaisella oppilaalla on oikeus saada oppia omaa uskontoaan tai siihen rinnastettavaa elämänskatsomustaan. (Ubani 2013, 70 – 71; Mikkola 2017, 11, 17 – 18.)

Tutkimusaiheeni kiinnostavuutta ja merkittävyttä lisää myös suomalaisen yhteiskunnan muuttuminen yhtenäiskulttuurista yhä monikulttuurisemmaksi. Syitä muutokseen ovat lisääntynyt maahanmuutto sekä eri vähemmistöryhmien kuten seksuaalivähemmistöjen, saamelaiden ja romanien aseman vahvistuminen ja esiin pääseminen julkisessa keskustelussa sekä asenneilmapiirissä tapahtuneet muutokset. (Puuronen 2011, 254 – 255.)

Lisäksi aihetta kannattaa tutkia, koska nykyinen, vuonna 2014 julkaistu ja syksyllä 2016 käyttöönotettu opetussuunnitelma muuttui voimakkaasti monilta osin verrattuna sitä ennen voimassa olleeseen opetussuunnitelmaan. Muutoksen myötä myös oppimateriaaleja uudistettiin vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteita. Opetuksen on aina perustuttava opetussuunnitelmaan eikä oppikirjaan. Osa opettajista on kuitenkin varsin oppikirjasidonnaisia, joten on tärkeää, että oppimateriaali vastaa tavoitteita. (Heinonen 2005, 34 - 35; Atjonen 1993, 116; Väisänen 2005, 2.) Oppikirjojen tutkiminen on tärkeää myös siksi, että oppikirjoja ei ole vuodesta 1991 lähtien enää alistettu kouluhallituksen tarkistettavaksi eikä niiden laatua valvota viranomaisten toimesta (Väisänen 2005, 11).

Itse kiinnostuin aiheesta, kun suoritin monialaisiin opintoihin kuuluvia uskonnon ja elämäntutkimustiedon opintoja. Törmäsin kirjallisuudessa jatkuvasti mainintoihin maahanmuuton ja yleisen globalisaation vaikutuksista katsomusaineiden opetukseen. Huomasin, että EDGE-graduryhmässä tehdään paljon monikulttuurisuuteen ja arvoihin liittyviä graduja ja otin yhteyttä ryhmän vetäjään Minna Sääskilahteen. Keskusteltuamme kiinnostukseni kohteista hän ehdotti, että tutkisin uskonnon oppimateriaaleja ja tarkastelisin, miten niissä näkyy monikulttuurisuus ja arvokasvatus. Historianopintojeni myötä valmiin aineiston tutkiminen ja lähdekritiikki ovat luontevia työskentelytapoja minulle.

Väisänen (2005) mukaan oppikirjojen tutkimusperinteestä on havaittavissa kolme erilaista juonetta. Oppikirjoja on tutkittu niiden luettavuuden ja ymmärrettävyyden näkökulmasta. Tällöin on tutkittu esimerkiksi virkkeiden kokonaismäärää, pitkiä sanoja ja eri sanaluokkiin kuuluvien sanojen määrän suhdetta toisiinsa. Toisaalta on kehitetty myös erilaisia mallinnuksia tekstin luettavuudelle ja ymmärrettävyydelle. Toinen tutkimusperinne on keskittynyt selvittämään oppimisstrategioiden ja metakognition yhteyttä oppimiseen. Tutkimusten huomion kohteena ovat olleet esimerkiksi oppikirjojen tekstien erilaisten kielellistämisen keinojen ja lause- ja merkityso pillisten seikkojen antamat rakennusaineet yksilön oppimiselle. Kolmas oppikirjatutkimuksen juonne perehtyy oppikirjoihin niiden asiasisällön näkökulmasta. (Väisänen 2005, 2.)

Oppikirja-analyysejä on tehty sekä sisällönanalyysin että diskurssianalyysin metodeilla. Esimerkiksi OulaFinna-tietokannasta löytyvissä oppikirjoja analysoivissa opinnäytetöissä aineistolähtöinen sisällönanalyysi on havaintojeni mukaan yleisimmin käytetty tutkimusmetodi. Koska uskonto katsomusaineena herättää ihmisissä paljon mielipiteitä, on

mielestäni tärkeää tarkastella paitsi *mitä* oppiaineessa opetetaan, myös *miten* sisältöjä opetetaan. Tässä tarkoituksessa diskurssianalyysi on sovelias tutkimusmetodi.

Opetushallitus antoi kansalliset opetussuunnitelman perusteet 2014 ja ne otettiin käyttöön 1.8.2016 alkaen kaikissa kouluissa vuosiluokilla 1–6 (Opetushallitus 2019). Nykyisin voimassa olevan opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisia oppikirjoja ei ole juurikaan vielä tutkittu. Myöskään opetussuunnitelmasta ei ole valmistunut runsaasti tutkimusta. Toistaiseksi edellä mainituista aihepiireistä ei ole julkaistu väitöskirjoja.

2 Uskonnonopetus Suomessa

Oikeus uskonnonopetukseen on kirjattu useisiin kansainvälisiin sopimuksiin, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistukseen (18. ja 26. artikla), YK:n lapsen oikeuksien julistukseen (29. artikla), EU:n perusoikeuskirjaan (10. artikla) sekä Euroopan Neuvoston ihmisoikeussopimukseen (9. artikla). Oikeus saada uskonnonopetusta mainitaan myös Suomen uskonnonvapauslaissa (2003/453, 6 §), mutta laki ei enää ota kantaa uskonnon opettamisen ehtoihin vaan toteaa, että niistä säädetään erikseen. (Mikkola 2017, 11; Pyysiäinen 2008, 303; Ubani 2013, 69 – 70.) Suomalaisen uskonnonopetuksen ohjausjärjestelmä muodostuu siten laeista, valtioneuvoston asetuksista, Opetushallituksen hyväksymistä valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista ja paikallisista opetussuunnitelmista. Korkeimmalla ohjausjärjestelmän hierarkiassa ovat eduskunnan säätämät lait. Perusopetuslaissa ja lukiolaissa säädetään uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksesta sekä opetuksen toteuttamisen edellyttämistä oppilasmääristä. (Mikkola 2017, 12.)

Lainsäädännön mukaan opetuksen järjestäjän (yleensä kunnan) tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta eli opetus järjestetään sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. Tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvat oppilaat osallistuvat automaattisesti kyseisen uskonnon oppimäärän mukaiseen opetukseen. Poikkeuksena tästä ovat yli 18-vuotiaat lukion aloittaneet, jotka voivat valita uskonnon ja elämänkatsomustiedon väliltä. Muun kuin oppilaiden enemmistön uskonnon mukaisen opetuksen osalta laki määrittelee kolmen oppilaan vähimmäismäärän. Opetus järjestetään Suomen evankelisluterilaiseen kirkkoon tai ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalla oppilaalla ilman erillistä pyyntöä, jos kolmen oppilaan vähimmäismäärä täyttyy. Muiden uskontojen osalta opetus järjestetään huoltajan pyynnöstä, jos ryhmäkooksi tulee vähintään kolme oppilasta. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle, joka ei osallistu enemmistön mukaiseen uskonnonopetukseen, opetetaan elämänkatsomustietoa. (Mikkola 2017, 13.)

2.1 Uskonto oppiaineena

Opetushallitus on hyväksynyt perusopetuksen osalta uskonnon opetussuunnitelmien perusteet 14 eri uskonnon oppimääriin. Ne ovat

- Evangelisluterilainen uskonto
- Ortodoksinen uskonto
- Adventistinen uskonto
- Bahai-uskonto
- Buddhalainen uskonto
- Helluntaikirkon uskonto
- Herran kansa ry:n uskonto
- Islam uskonto
- Juutalainen uskonto
- Katolinen uskonto
- Krishna-liikkeen uskonto
- Kristiyyhteisön uskonto
- Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon uskonto
- Vapaakirkollinen uskonto (OPH 2019.)

Tässä työssä käsittelen vain evangelisluterilaisen uskonnon oppimääriä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään kohdissa 13.4.6 ja 14.4.6 uskonnon oppiaineen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1 – 2 ja 3 – 6 yleisesti sekä tarkennetaan kohdassa evangelisluterilainen uskonto edellä mainittuja kaikille yhteisiä uskonnon sisältöjä (Opetushallitus 2016, 134 – 137, 246 – 250).

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2014 perusopetuksessa olevista oppilaista osallistui 90,65% evangelisluterilaisen, 1,73% islamin, 1,54% ortodoksisen ja 0,5% muiden uskontojen opetukseen. Elämäkatsomustietoon osallistui 4,85% oppilaista. (Suomen uskonnonopettajain liitto 2019.) Etenkin pääkaupunkiseudulla ja kasvukeskuksissa elämäkatsomustiedon ja islamin opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 36).

Uskonnonopetuksen perustavat ratkaisut tehtiin Suomessa jo 1920-luvulla, kun maahan säädettiin uskonnonvapauslaki vuonna 1922 ja vuonna 1923 kansakoululaki, jossa määriteltyjen oppiaineiden joukossa oli uskonto sekä uskontokuntiin kuulumattomille opetettava uskontojen historia ja siveysoppi. Uskonnonopetuksen pohjana olevat ratkaisut osoittautuivat hyvin kestäviksi, sillä niihin tehtiin seuraavina vuosikymmeninä vain pieniä muutoksia. Muutoksista merkittävimpiä olivat mihinkään uskontokuntaan kuulumattomille järjestettävän opetuksen minimiryhmäkoon pienentäminen kahdestakymmenestä kolmeen (1991) ja uskontojen historian ja siveysopin korvaaminen uudella elämäkatsomustietonimisellä oppiaineella (1985). (Pyysiäinen 2008, 301 – 302; Kallioniemi 2008, 20- 21.)

Suomeen säädettiin vuonna 2003 uusi uskonnonvapauslaki, joka aiheutti muutoksia myös uskonnonopetukseen. Perustuslain mukaan ihmisellä on negatiivinen uskonnonvapaus eli oikeus olla harjoittamatta uskontoa, mutta vuonna 2003 uudistetussa uskonnonvapauslaissa päädyttiin positiiviseen uskonnonvapauden tulkintaan. Sen pohjalta koulun uskonnonopetus ja elämäntietämystiedon opetus täyttää perustuslain ja ihmisoikeuksien julistuksen ja uskonnonvapauslain takaamat yksilöoikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnan jäsenenä, joten jokaisella oppilaalla on oikeus saada oppia omaa uskontoaan tai siihen rinnastettavaa elämäntietämystä. (Uban 2013, 70 – 71, Mikkola 2017, 11, 17 – 18.) Uskonnon opetusta koskevissa säädöksissä luovuttiin käsitteestä tunnustuksellinen ja korvattiin se käsitteellä oman uskonnon opetus (Kallioniemi 2008, 19 – 20; Uban 2013, 45; Pyysiäinen 2008, 303). Mikkolan (2017) mukaan uusi käsite ei kuitenkaan muuttanut käytössä olevia uskonnonopetuksen periaatteita, koska evankelisluterilaisen uskonnon opetus ei ollut ollut teologisessa mielessä tunnustuksellista enää vuosikymmeniin. Uskonnonopetus irtautui kirkon opetuksesta jo 1970-luvulla. (Mikkola 2017, 17.)

Pyysiäinen toteaa, että tunnustuksellisuudesta luopuminen merkitsee, että nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukainen uskonnon opetus ei ole perustuslain 11§:ssä tarkoitettua uskonnon harjoittamista. Uskonto on kuitenkin opetuksessa läsnä käsiteltävinä sisältöinä. Kaiken uskontotunnilla tapahtuvan opetuksen ja muun toiminnan tulee olla opetussuunnitelman perusteiden mukaista ja pedagogisesti perusteltua. Opetukseen voi kuulua esimerkiksi vierailuja kirkkoihin, moskeijoihin tai muihin uskonnollisiin tiloihin tai oppilaat voivat seurata uskonnollista toimitusta osallistumatta siihen itse. (Pyysiäinen 2008, 303; Mikkola 2017, 19.)

Suomen uskonnonopetusmallia on luonnehdittu kansainvälisissä vertailuissa yhä ”heikosti tunnustukselliseksi”. ”Tunnustuksellisuutta” siinä on uskonnonopetuksen jakautuminen 14 eri oppiaineeseen sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaat kuuluvat sekä näiden oppiaineiden sisältöjen painottuminen kyseisen uskonnollisen yhdyskunnan perinteen suuntaan. (Uban 2013, 45; Mikkola 2017, 18 – 19.) Ubanin (2013) mukaan etenkin alakoulun alkuopetuksessa uskonnollista perinnettä käsitellään enemmän sisältäpäin eli tietyt totuusväittämät otetaan ikään kuin annettuina (Uban 2013, 45).

Tunnustuksellisuuden tekevät ”heikoksi” monet tekijät. Ensinnäkin Suomen kouluissa ei ole yhtä yksiuskontoista uskonnonopetusta, johon kaikki oppilaat osallistuvat. Toiseksi suomalaisessa uskonnonopetuksessa korostetaan oppiaineen yleissivistävää tehtävää eikä se

ole luonteeltaan kirkon jäsenyyteen pyrkivää tai sitä vahvistavaa kasteopetusta. Kolmanneksi kaikki uskonnon oppimäärät sisältävät kyseisen opiskeltavan uskonnon lisäksi yleistä uskontotietoa ja maailman uskontojen opetusta, jota annetaan uskontotieteen lähtökohdista käsin. Neljänneksi oppilaat eivät osallistu mihinkään hartausharjoittamisen muotoon, vaan ne ovat vain oppiaineessa käsiteltäviä sisältöjä. Viidenneksi uskonnonopettajalta ei vaadita kuulumista uskonnolliseen yhdyskuntaan. Tämä periaate on ollut voimassa vuodesta 2004, mutta jo vuodesta 1973 lähtien uskontoa on voinut erivapauden nojalla opettaa henkilö, joka ei ole kuulunut kirkkoon. (Ubani 2013, 46, 76 - 79; Mikkola 2017, 19.)

2.2 Uskonnon opetuksen tavoitteet ja tehtävät

Uskonnon oppiaineen arvopohja pohjautuu opetussuunnitelman perusteiden yleiseen arvoperustaan. Perusopetuksessa uskonnon oppiaineen osalta siihen kuuluvat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyden, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys. (Mikkola 2017, 21.) Näistä on johdettu uskonnonopetuksen tavoitteet.

Uskonnon opetuksen keskeinen tavoite on käsitellä tietoa uskonnosta. Keskiössä ei siis ole usko sellaisenaan vaan tärkeää on oppia, mihin ja miten eri ihmiset uskovat. Samoin on oleellista huomata, miten usko on vaikuttanut kulttuureihin ja ihmisten käsityksiin elämän tarkoituksesta, hyvästä elämästä ja kuolemasta. Tarkoitus ei ole käännäyttää oppilaita tai saada heitä harjoittamaan uskontoaan hyvin vaan tarjota tietoa kulttuureista läheltä ja kaukaa. Tiedon myötä suvaitsevaisuus ja ymmärrys toisia ihmisiä kohtaan kasvavat. (Parviola 2017, 84 – 85; Mikkola 2017, 18 – 19.)

Uskonnonopetuksella on tärkeä yleissivistävä tehtävä. Uskonto on kiinteä osa suomalaista ja yleismaailmallista kulttuuria. Jokaisen on hyvä tuntee oman uskontonsa sisällöt ja rituaalit sekä oma kulttuurinen pohja. Se helpottaa myös muiden ymmärtämistä paremmin. (Kallioniemi 2007, 8 – 17; Kallioniemi ym. 2017, 38 – 39; Mikkola 2017, 21.)

Yksi uskonnonopetuksen tehtävistä on auttaa oppilasta rakentamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joiden avulla hän voi suunnitella omaa elämäänsä ja huomata, miten omilla valinnoillaan voi vaikuttaa siihen. Elämäntaitoihin kuuluu omien arvojen pohtimista, hyvää itsetuntemusta ja kykyä tulla toimeen eri tavalla ajattelevienkin kanssa. Siksi

opetukseen kuuluu myös arvojen, asenteiden, uskomusten ja ennakkokäsitysten pohtimista. (Keränen-Pantsu 2017, 159; Kallioniemi ym. 2017, 38 – 39.)

Uskonnonopetuksen tavoitteena on myös tukea oppilaan oman maailmankatsomuksen rakentamista. Oppiaineena uskonto on siis osa kansalaiskasvatuksen kenttää. Uskonnonopetuksen kansalaisihanne on muuttunut kansallisvaltioalamaisuudesta kohti yksilöllistä globaalia kansalaisuutta sekä moniarvoisuutta ja yksilöllisyyttä korostavaa katsomuksellista etsintää. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa uskonnonopetuksen tehtäväksi on määritetty demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen tukeminen. Lisäksi korostetaan kasvua maailmankansalaiseksi ja elämän, ihmisarvon sekä oman ja toisten pyhän kunnioittamista. (Mikkola 2017, 30; Kallioniemi ym. 2017, 38 – 39.)

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellyissä uskonnon oppiaineen sisällöissä edetään tutusta vieraampaan. Vuosiluokilla 1- 2 tarkastellaan oppilaiden oman perheen ja suvun uskonnollista ja katsomuksellista taustaa ja perehdytään oppilaille tuttuihin juhliin kuten jouluun ja pääsiäiseen sekä erilaisiin perhejuhliin. Lisäksi opetellaan kohtaamaan arvostavasti erilaisia uskontoja ja katsomuksia omassa luokassa ja koulussa sekä lähiympäristössä. Vuosiluokilla 3 – 6 tarkastelu laajentuu jo Suomen ja Euroopan tasolle, kun perehdytään niiden katsomukselliseen ja uskonnolliseen taustaan ja nykytilanteeseen. Oppilaille tuodaan esille erityisesti kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin merkitys. Myös uskonnottomuus huomioidaan koko perusopetuksen ajan sisältöjen valinnassa. Opetuksessa on olennaista, että moniuskontoisuutta ja moniarvoisuutta käsitellään sekä oppilaille läheisen kokemusmaailman että laajempien kokonaisuuksien kautta. Samalla tarkastellaan kysymyksiä enemmistön tai vähemmistön edustajana elämisestä. (Mikkola 2017, 22.)

Koska sekularisaatio ja yhteiskuntien uskonnollinen välinpitämättömyys lisääntyvät jatkuvasti, monilla lapsilla ja nuorilla ei ole sidoksia uskontoon (Kallioniemi 2008, 13; Mikkola 2017, 25). Tämä on huomioitu opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostamalla kulttuurista näkökulmaa. Painotuksen toivotaan tekevän uskonnollisen yleissivistyksen relevantiksi jokaiselle, vaikka henkilökohtaisesti uskonto ei kiinnostaisikaan. Globaalilla tasolla uskontojen merkitys on kuitenkin suuri, joten maailman tapahtumien ymmärtämistä helpottaa, jos pystyy tunnistamaan uskontojen vaikutukset ihmisten ajatteluun ja toimintaan. Uskonnoista tarvitaan tietoa myös monissa arkielämän tilanteissa, koska toimintaympäristöt ovat usein monikulttuurisia. Mikkolan mukaan uskonnollista yleissivistystä voidaan pitää eräänlaisena kansalaistaitona. (Mikkola 2017, 25.)

3 Oppikirja oppimateriaalina

3.1 Oppikirja

Heinosen (2005) mukaan oppikirja on vanhin ja keskeisin oppimateriaaleista (Heinonen 2005, 29). Oppikirjojen lisäksi kustantajat julkaisevat myös runsaasti muuta opetuskäyttöön suunniteltua materiaalia. Uusikylä ja Atjonen (2000) sisällyttävät oppimateriaaleihin kirjallisen materiaalin kuten oppi- ja kurssikirjojen, työ- ja harjoituskirjojen, opettajan oppaiden, monisteiden ja sanomalehtien lisäksi myös visuaalisen ja auditiivisen (kuvat, äänitteet, videot) oppimateriaalin sekä digitaalisen oppimateriaalin ja vaikkapa todelliset esineet, oppimispelit ja simuloinnit (Uusikylä & Atjonen 2000, 140 – 141).

Tietotekniikan kehitys on mahdollistanut oppimateriaalien uusia muotoja. Monissa oppiaineissa kustantajat tarjoavat painetun oppikirjan rinnalla myös sähköisen version. Alkuvaiheessa sähköiset kirjat olivat vain pdf-muotoisia näköiskirjoja eivätkä ne eronneet olennaisesti painetuista oppikirjoista. Nykyisin käytettävissä olevat rikastetut kirjat sisältävät enemmän ominaisuuksia. Oppilas voi tehdä kirjaan merkintöjä ja koota itselleen leikekirjan. Siihen voi myös liittyä monipuolisia hakuominaisuuksia ja vaikkapa ääntämisohjeita ja sanakirjoja. Oppilas ja opettaja voivat myös koota itse eri lähteistä omaan opiskeluun sopivaa aineistoa yhteiselle oppimisalustalle. (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 13 – 14.)

Lappalaisen (1992) määritelmän mukaan oppikirjalla tarkoitetaan teosta, joka on varta vasten laadittu opetustarkoituksiin (Lappalainen 1992, 11). Heinonen tarkentaa määritelmää toteamalla, että oppikirjat tehtäväkirjoineen pohjautuvat aina opetussuunnitelmaan ja sen perusteisiin (Heinonen 2005, 29). Hiidenmaan ym. (2017) mukaan opetussuunnitelmien sitovuus on vaihdellut eri vuosikymmenillä. Nykyisin voimassa oleva vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet määrittelevät yksityiskohtaisemmin oppisisältöjä ja tavoitteita. (Hiidenmaa ym. 2017, 11.) Oppi- ja tehtäväkirjoissa otetaan kantaa siihen, mihin opetusmenetelmiin ne pohjautuvat ja ne kohdistetaan tietylle ikäkaudelle sopiviksi (Heinonen 2005, 29). Opetussuunnitelma antaa oppikirjan tekijöille vapauksia kehittää pedagogisia menetelmiä ja valita oppiaineittensa tietoa haluamallaan tavalla. Siten eri kustantajien oppikirjat eivät ole keskenään samankaltaisia vaan niiden sisällöt ja opetusnäkemykset voivat olla selkeästi erilaisia. (Hiidenmaa ym. 2017, 11.) Osa opettajista on kuitenkin varsin oppikirjasidonnaisia, joten on tärkeää, että oppimateriaali vastaa tavoitteita (Heinonen 2005,

34 – 35; Atjonen 1993, 116; Väisänen 2005, 2). Oppikirjoja ei ole vuodesta 1991 lähtien enää alistettu kouluhallituksen tarkistettavaksi eikä niiden laatua valvota viranomaisten toimesta (Väisänen 2005, 11).

Oppikirjojen tekstile on tyypillistä, että ne ovat neutraaleja ja objektiivisia. Tekijöinä on yleensä työryhmä eikä niissä kuulu yksittäisen kirjoittajan ääni. (Heinonen 2005, 29; Väisänen 2005, 5.) Oppikirjan tekstit voidaan myös toimittaa tai koostaa olemassa olevista, muiden kirjoittamista teksteistä (Väisänen 2005, 5). Oppikirjakustantajat kokoavat omien verkostojensa avulla työryhmän, johon kuuluu yleensä kolmesta seitsemään henkilöä. Oppikirjatyöryhmään kootaan kyseessä olevan oppiaineen asiantuntijoita: opettajia, ainedidaktikkoja, tutkijoita ja usein myös erityisopettajia. (Ruuska 2015, 19.) Heidän lisäksi oppikirjan valmistamiseen osallistuu teknisiä toimittajia ja muita ammattilaisia (Hiidenmaa ym. 2017, 10).

Ruuskan (2017) mukaan oppikirjan erottaa muista tietokirjoista se, että oppikirja on kirjoitettu tiettyyn opetussuunnitelmaan, tietylle kouluasteelle ja tietyn ikäisille oppijoille. Oppikirjassa lähestymistapa siinä esitettyihin tietoihin ja taitoihin on kasvatuksellinen ja pedagoginen. Oppikirjan tekijät ovat pedagogeja ja didaktikkoja. He järjestävät opetukselle suotuisat olosuhteet ja ottavat huomioon, miten oppiainetta opetetaan. Oppikirjoja laadittaessa oppiaineen sisällöt jaetaan eri luokka-asteille ja erotetaan oleellinen aines epäoleellisesta. Oppikirjojen tekijät pohtivat myös, miten asioita voidaan havainnollistaa ja mallintaa. Samoin kiinnitetään huomiota, millaisia käsitteitä oppikirjassa käytetään ja miten asioista puhutaan. (Ruuska 2017, 21.) Oppikirja ei ole olemassa vain oppiaineen tiedonsiirtoa varten vaan sen tärkeänä tehtävänä on tukea koulun opetustavoitteita (Hiidenmaa ym. 2017, 13).

Hyvässä oppikirjassa asiat esitetään systemaattisesti, jolloin esimerkiksi syy ja seuraus - suhteet käyvät ilmi. Kirjoissa esitettyjen ajatusten tulee liittyä loogisesti toisiinsa eikä kirjoissa saisi olla epäoleellista ainesta. Kirjojen teksteissä pitäisi myös huomioida lukijoiden mahdolliset taustatiedot. Hyvä oppikirja pureutuu siten oppiaineeseen ydinkohtiin, jotka ovat välttämättömiä ilmiön ymmärtämiseksi pelkän ulkoa oppimisen sijaan. (Viiri 2000, 51 – 52.) Oppikirja myös osoittaa lukijalle, mitä pidetään tärkeänä oppia ja miten asiat oletetaan opittavan (Heinonen 2005, 29).

Tekstin lisäksi myös kuvat ja tehtävien ominaisuudet ovat tärkeitä (Heinonen 2005, 29). Perinteisessä oppikirjassa kuva yleensä kuvittaa tekstiä ja tukee asian oppimista. Kuva on silloin tekstile alisteisessa asemassa. Usein oppikirjaan valitaan kaikkein ilmeisimmät kuvat.

Tällä pyritään estämään kuvaa ärsyttämästä lukijaa. Väärin valittu kuva voikin johtaa lukijan ajatukset harhaan pois opittavasta asiasta. Ilmeisillä kuvavalinnoilla varmistetaan myös, että opettaja osaa käyttää kuvaa opetuksen tukena. (Koivikko 2017, 150 – 151; Ruuska 2017, 21 – 22.) Kuvaa on mahdollista käyttää myös välineenä, jonka kautta asiaa lähestytään uudesta näkökulmasta tai se voi toimia keskustelun herättäjänä (Koivikko 2017, 150 – 151).

3.2 Oppikirjoista esitettyä kritiikkiä

Atjosen ja Uusikylän (2000) mukaan oppikirjojen väitetään usein olevan opettajien opetussuunnitelma (Atjonen & Uusikylä 2000, 49). Samoin Viiri (2000), Heinonen (2005) ja Väisänen (2005) toteavat, että osalla opettajista opetus on hyvin oppikirjakeskeistä (Viiri 2000, 47; Heinonen 2005, 34 – 35; Väisänen 2005, 2.) Vaikka suomalaisia oppimateriaaleja voidaan pitää tasokkaina ja monipuolisina, ne eivät kuitenkaan voi eivätkä saa korvata opetussuunnitelmaa. Kuten Atjonen ja Uusikylä muistuttavat, oppikirjat ovat yleensä oppiainekohtaisia eikä niistä käy ilmi yleiset, kaikille oppiaineille yhteiset kasvatustavoitteet. Oppikirjoista on huomattava myös, että ne ovat aina vain yhden tekijäryhmän näkemys opetettavista asioista. Liiallinen sitoutuminen oppikirjaan voi kahlita opettajan omaa opetusta ja tehdä siitä liian kaavamaista, puuduttavaa ja ulkomuistamiseen perustuvaa. (Atjonen & Uusikylä 2000, 49.)

Ruuska (2015) toteaa, että oppikirjoja on moitittu yksinäisyydestä (Ruuska 2015, 20). Väisänen (2005) mukaan oppikirjat on kategorisoitavissa institutionaalisiksi teksteiksi. Niissä on keskenään sovussa eri elämänalueille tyypilliset merkityksen tuottamisen resurssit ja sisällöt, minkä vuoksi niitä voi kutsua viralliseksi ideologiaksi tai instituution ääneksi. Oppikirjojen teksteissä ei käytetä yksikön tai monikon ensimmäistä persoonaa ja predikaattiverbi on yleensä passiivissa. Institutionaalinen kielenkäyttö mahdollistaa sen, että näiden verbimuotojen ilmaisemaan toimintaan voivat samaistua erilaiset tahot ja ihmiset eri aikoina. (Väisänen 2005, 5.)

Oppikirjojen tekstejä pidetään popularisoituina tieteellisinä teksteinä. Siten niitä pidetään myös luotettavina auktoriteetteina. Oppikirjaan ei kuitenkaan ole mahdollista sisällyttää kaikkea olemassa olevaa tietoa. Esimerkiksi historian oppikirjoissa joudutaan valikoimaan, mitä ilmiöitä jätetään vähemmälle huomiolle tai kokonaan pois tai joidenkin ihmisryhmien historia on jätettävä kokonaan käsittelemättä. Sisältöjen valinnassa on väistämättä kysymys myös arvovalinnoista – mitä opetetaan ja miten. (Väisänen 2005, 6.)

Heinosen (2005) mukaan oppikirjat on rakennettu niin, että ne osoittavat lukijalle, mitä pidetään tärkeänä oppia ja miten asiat oletetaan opittavan (Heinonen 2005, 29). Oppikirjojen tekstien hierarkkiset ja loogiset jäsentelyt auttavat oppilaita hahmottamaan asiat selkeämmin kuin heikosti jäsennellyt tiedot (Väisänen 2005, 6). Viiri (2000) kuitenkin haastaa lineaarisen rakenteen tarkoituksenmukaisuuden. Hänen mielestään on ongelmallista, että oppikirjan tekijät olettavat, että tekstit opiskellaan tietyssä järjestyksessä ja että koko oppikirjan sisältö ehditään käydä läpi. Viirin (2000) mukaan oppikirjojen rakenne ei tue kokonaisuuksien oppimista. Oppikirjoissa esitetään runsaasti termejä, joita selitetään vain hyvin lyhyesti eikä niiden merkitystä toisiinsa avata. Asioiden todellisen ymmärtämisen sijaan oppilas usein vain opettelee asioita ulkoa. (Viiri 2000, 47 – 51.) Norrena (2015) ihmettelee, miksi ei tuoteta oppikirjoja, joissa on sisältöjä useista oppiaineista, vaikka nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa korostetaan laaja-alaista osaamista ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia (Norrena 2015, 62).

Oppikirjoja on kritisoitu liiallisesta faktakeskeisyydestä ja kuvituksen irrallisuudesta. Oppikirjatekstien keskeinen puute on, että ne eivät mallinna ongelmanratkaisu- ja päättelyprosesseja ja siten ohjaa oppilasta tieteelliseen ajatteluun. Oppikirjojen kuvaileva tekstityyppi voi synnyttää lukijalle mielikuvan tiedon staattisuudesta. Erittelevä tekstityyppi, jota harvemmin käytetään kouluteksteissä, mallittaa päättelevää ajattelutapaa, tuo esille asioiden väliset suhteet ja niistä tehtävät johtopäätökset. Oppikirjojen kuvitus ei myöskään riittävästi tue asioiden oppimista. Kuvat ovat usein irrallinen osa, johon tekstissä ei viitata. Kuvatekstit voivat myös olla puutteellisia. (Mikkilä & Olkinuora 1995, 14 – 15; Mikkilä-Erdmann & Olkinuora & Mattila 1999, 442 – 447.)

Oppikirjojen ja tietotuotteiden kustantaminen on kallista ja suomalaisilla oppimateriaalimarkkinoilla onkin tapahtunut keskittymistä vain muutamaaan toimijaan. Kustannusalan voittajia ovat SanomaPro ja Otava, jotka hallitsevat peruskoulujen ja lukioiden oppimateriaalimarkkinoita. Niiden markkinaosuuksista ei ole helppo saada tietoja, mutta Pietiäisen mukaan SanomaPro:n markkinaosuus on ilmeisesti yli 60 prosenttia ja Otavan lähes 35. Edita ja Scildts & Södeströmsin (mukaan lukien Edukustannus) jakavat loput viisi prosenttia markkinoista. Vuonna 2011 perustettu e-Oppi Oy ja 2013 perustettu Tabletkoulu kustantavat sähköisiä oppimateriaaleja, mutta niiden markkinaosuus on jäänyt toistaiseksi pieneksi. (Pietiäinen 2015, 63 – 65.) Markkinoiden keskittyminen vähentää siis tarjolla olevien vaihtoehtojen määrää, joista opettajat ja koulut voivat valita käyttämänsä

oppimateriaalit. Tämä voi lisätä opetuksen yksipuolistumista etenkin hyvin oppikirjasidonnaisilla opettajilla.

4 Arvot, arvokasvatus ja monikulttuurisuus

4.1 Arvot toiminnan ohjaajina

Arvojen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa, koska niillä voidaan tarkoittaa useita erilaisia asioita. Arvoilla voidaan tarkoittaa ristiriitojen yläpuolelle asettuvia tavoitteita, joita kohti yksilö tai yhteisö voi suuntautua, mutta joita ei koskaan voi täydellisesti saavuttaa. Arvoilla voidaan myös tarkoittaa sekä ihmismielen aktiivisia, ei-objektiivisia, eettisiä symboleja ja laatumääritelmiä eli yksilöarvoja että yhteiskunnan ylläpitämiä moraalikoodeja eli yhteiskunnan arvoja. Arvojen välillä voi olla ristiriitoja. (Rubin 2003, 888.)

Arvot ovat ihmisen eettisen tietoisuuden tiloja ja asenteita, jotka ohjaavat tiedon ja tunteen ohella ihmisen toimintaa, valintoja ja tekoja tietoisesti ja tiedostamatta. Tällaisia arvoja ovat esimerkiksi hyvä/ paha, oikea/ väärä, kaunis/ ruma ja totuudellinen/ vilpillinen. Arvot ilmenevät yhteiskunnassa usein normeina ja toimintaa ohjaavina kieltoina, ohjeina ja lakeina. (Rubin 2003, 888.) Arvot voivat olla positiivisia tai negatiivisia, abstrakteja ajatuksia, jotka ohjaavat käyttäytymistä, mutta eivät ole sidoksissa tiettyyn tilanteeseen tai kohteeseen. Arvot voivat olla myös yksilölle tiedostamattomia ja ne edustavat kulttuurin syvintä ydintä. Yhteiskunnassa arvojärjestelmän vakiinnuttamisella pyritään ennustamaan ja kontrolloimaan ihmisten käyttäytymistä. (Talib 1999, 61 – 62.)

Rinta-Kiikka, Yrjölä ja Alho (2018) määrittelevät arvot yksilön tai yhteisön toimintaa ohjaaviksi halutuiksi tavoitteiksi. Nämä tavoitteet ovat tilannekohtaisia. Arvot osoittavat, mitä asioita ihmiset pitävät elämässään tärkeinä. Arvot toimivat ihmisten toiminnassa arvioinnin perusteena ja ohjaavat siten yksilöiden tavoitteita, käsityksiä ja asenteita ihmisiä, asioita ja tilanteita kohtaan. Arvojen muodostumiseen vaikuttavat ihmisen tarpeet, rajoitukset, temperamentti, henkilökohtaiset ja sosiaaliset kokemukset sekä kulttuuri. (Rinta-Kiikka, Yrjölä & Alho 2018, 10.)

Arvot ovat pysyvämpiä ja hitaammin muuttuvia kuin asenteet ja normit, jotka ovat tilanne- ja kohdesidonnaisia. Schwartzin (2012) mukaan on olemassa universaaleja arvoja, jotka löytyvät kaikista kulttuureista. Vaikka arvot ovatkin universaaleja, niiden keskinäinen hierarkia vaihtelee yksilöillä. Kaikille arvoille yhteisiä piirteitä ovat: 1. Arvot ovat tiukasti tunteisiin sitoutuvia uskomuksia, 2. Arvot ovat ihmisen toiminnan motivaation lähde ja ne peilaavat ihmisen tavoitteita, 3. Arvot ovat luonteeltaan abstrakteja ja ne ovat voimassa kaikissa

tilanteissa ja toiminnassa toisin kuin normit ja asenteet, jotka yleensä ovat tavoite- ja tilannesidonnaisia, 4. Arvot ohjaavat arviointia ja valintaa, 5. Arvoilla on keskinäinen hierarkia ja 6. Arvojen arvojärjestys luonnehtii ihmisiä yksilöinä. (Schwartz 2012, 3 – 4.)

Arvot on mahdollista jaotella itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvo on toiminnan hyvä päämäärä, joka on arvokas sinällään eli sen haluttavuus riippuu vain siitä itsestään. Toteutuessaan itseisarvo tekee maailmasta paremman. Välinearvolla tarkoitetaan asiaa tai keinoa, jonka avulla voidaan saavuttaa jokin itseisarvo. (Airaksinen 1987, 134 – 135.)

Arvot voidaan luokitella myös neljään eri ryhmään, jolloin ensimmäisen ryhmän muodostavat inhimilliset ja ajattomat arvot eli kauneus, totuus ja hyvyys. Toiseksi arvoista voidaan erottaa ihanteita kuten rehellisyys, luotettavuus, ahkeruus ja tasa-arvoisuus. Kolmas ryhmä ovat arvostukset, jotka voivat olla konkreettisia tai abstrakteja. Tällaisia ovat esimerkiksi auto, asunto, kielitaito, onnellisuus tai hyvä elämä. Neljäs arvojen ryhmä ovat inhimillisesti arvokkaat kokemukset. (Atjonen & Uusikylä 2000, 63.)

Norrena (2015) viittaa Allardtin ja Littusen määritelmään, jonka mukaan arvot ovat pysyväisluonteisia valintataipumuksia, jotka ohjaavat valintojamme, mutta Norrenan mukaan valintoihin vaikuttaa myös joukko muita tekijöitä (Norrena 2015, 106). Atjonen ja Uusikylä (2000) lisäävät, että arvoista voi johtaa tavoitteita. Arvot eivät ole absoluuttisia vaan heijastavat aikaansa. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ohjaavat kasvatuksessa tehtäviä valintoja. Toisaalta arvojen omaksuminen on kasvatuksen tulosta. (Atjonen & Uusikylä 2000, 62 – 63.)

Tutkimusten mukaan yhteiskunnan taloudellinen menestys vaikuttaa arvoihin. Teollinen kehitys edistää perinteisten arvojen vaihtumista maallis-rationaaliin. Jälkiteollisten maiden yhteisöissä korostuvat hyvinvointi, suvaitsevaisuus, luottamus ja muut ei-aineelliset arvot. Muutosta selittää teollistumisen vaikutukset yhteisöihin. Näitä muutoksia ovat ammatillinen erikoistuminen, koulutus- ja tulotason nousu, muutokset sukupuolirooleissa ja seksuaalisissa normeissa sekä poliittiseen toimintaan osallistumisen laajeneminen. Rikkaissa maissa vallitsevat arvot poikkeavat selvästi köyhissä maissa vallitsevista. (Rinta-Kiikka ym. 2018, 16.)

Rinta-Kiikan ym. vuonna 2017 tekemässä tutkimuksessa suomalaisten tärkeimmäksi arvoksi nousi turvallisuus. Tulosta selittää yleinen maailmatilanteen kehitys kriiseineen ja erilaisine levottomuuksineen. Seuraavaksi arvojen järjestyksessä sijoittuivat hyväntahtoisuus ja

itseohjautuvuus. Myös yhteinen hyvä ja tasapuolisuus ovat tärkeitä suomalaisille. Samoin mielihyvää, perinteitä, suoriutumista, valtaa ja virikkeitä arvostettiin. (Rinta-Kiikka ym. 2018, 45.)

4.2 Opetussuunnitelman arvopohja

Koulun toiminnan kannalta keskeinen opetusta ohjaava normi ovat Opetushallituksen päättämät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uusimmat perusteet ovat vuodelta 2014. Niissä määritellään kasvatus- ja opetustyön kannalta keskeiset asiat kuten perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt ja oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. (Opetushallitus 2019.)

Opetussuunnitelman perusteet antavat yhtenäisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille ja siten vahvistavat koulutuksen tasa-arvoa koko maassa. Kuntien ja koulujen omat opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta ja koulutyötä tarkemmin ja ottavat huomioon paikalliset tarpeet ja näkökulmat. Paikallista opetussuunnitelmaa voidaan tarpeen mukaan myös tarkentaa myöhemmin. Tarkoitus on, että opetussuunnitelma on elävä ja joustava opetuksen ja koulun toiminnan tuki. Opetussuunnitelman perusteista suurin osa koostuu oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksesta, jotka kytkeytyvät arvoperustan, oppimiskäsityksen ja toimintakulttuurin linjausten kuvaukseen. Opetussuunnitelman on tarkoitus mahdollistaa koulun toimintakulttuurin ja koulupedagogiikan uudistaminen, jolloin oppimisprosessista tulee laadukas ja oppimistuloksista paremmat. (Opetushallitus 2019.)

Perusopetuksen arvopohjana ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian, kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena sekä kestävä elämäntavan välttämättömyys. Tutkimukseni kannalta erityisen merkittäviä kohtia läpikäytäväksi ovat kohdat ”Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” ja ”Tarpeelliset tiedot ja taidot” sivulla 19, laaja-alaisen osaamisen alue L2 ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” sivulla 21 sekä kohdissa 13.4.6 ja 14.4.6 todetut uskonnon oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1 – 2 ja 3 – 6 yleisesti että kohdassa evankelisluterilainen uskonto (Opetushallitus 2016, 19, 21, 134 – 137, 246 – 250).

4.3 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus on käsitteenä vaikeasti määriteltävä ja monimerkityksellinen. Puurosen (2011) mukaan monikulttuurisuutta käytetään sekä kuvailevana että normatiivisena käsitteenä. Kuvailevana se merkitsee yksinkertaisesti, että jossakin maassa asuu eri kansoihin tai etnisiin ryhmiin kuuluvia henkilöitä, joilla on erilaisia kulttuureja. Tämän käyttötarkoituksen näkökulmasta monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi asia, koska jo esihistorialliselta ajalta lähtien täällä on aina asunut eri kansoihin kuuluvia ihmisiä. Suomeen ja Suomesta tapahtunut muuttoliike on paikannettavissa jopa suomalaisten geeniperimästä. Keskustelu monikulttuurisuudesta kuitenkin virisi vasta 1990-luvulla, kun maahanmuutto lisääntyi. Myös vanhojen kansallisten vähemmistöjen eli ruotsinkielisten ja romanien sekä alkuperäiskansan eli saamelaisten asemaan on alettu kiinnittää enemmän huomiota. Jos monikulttuurisuutta käytetään normatiivisena käsitteenä, se kytkeytyy Suomessa 1990-luvulta lähtien harjoitettuun politiikkaan sekä toivottavaan tai tavoiteltavaan asiantilaan. Normatiivisen tulkinnan mukaisesti monikulttuurisuutta voidaan pitää arvona. (Puuronen 2011, 255; Warinowski 2017, 242; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20 – 22; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 9 – 10.)

Yksi perinteinen monikulttuurisuuden määritelmä on Martikaisen ym. (2006) mukaan *”useiden kulttuuripiirteiltään erilaisten, mutta sisäisesti yhdenmukaisten ryhmittymien samanaikainen olemassaolo jossakin tietyssä tilassa, kuten esimerkiksi valtiossa”*. Siten monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa, että maailmassa on olemassa kulttuuripiireiltään erilaisia ryhmittymiä. Käsitteellä voidaan viitata myös yhteiskunnan sisällä olevien eri etnisten ryhmien rinnakkaiseloon, kuten esimerkiksi suomenruotsalaiset tai Espanjan baskit. Kolmanneksi monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa valtion harjoittamaa politiikkaa, jolla tuetaan vallitsevan kulttuurisen ja etnisen erilaisuuden olemassaoloa. (Martikainen ym. 2006, 13 – 14.)

Saukkonen (2013) tarkastelee monikulttuurisuutta ensimmäiseksi väestöllisenä tosiasiana. Tällöin yhteiskunnan kulttuurisella ja etnisellä moninaisuudella tarkoitetaan sitä, että valtiossa puhutaan eri kieliä ja tunnustetaan eri uskontoja, noudatetaan eri tapoja ja perinteitä sekä omataan erilaisia käsityksiä hyvästä elämästä. Lisäksi valtion asukkaat eivät kaikki ole syntyperäisiä vaan heillä on erilaisia etnisiä taustoja. Toiseksi Saukkonen käyttää monikulttuurisuuden käsitettä poliittisena tai ideologisena. Tässä ajattelumallissa yhteiskunta tunnustaa oman kulttuurisen ja etnisen monimuotoisuutensa ja arvostaa sitä. Moninaisuuden

säilymistä yhteiskunnassa myös tuetaan monin keinoin. Tällaisesta yhteiskunnallisesta suhtautumisesta pitäisi Saukkosen mielestä käyttää nimitystä monikulturalismi. Valtio voi nimittäin olla rakenteeltaan hyvin moninainen, kuten esimerkiksi Ranska, mutta olla vailla minkäänlaista monikulturalismia. Toisaalta jokin valtio, jossa on vain vähän vähemmistöjä, voi suhtautua moninaisuuteen erittäin myönteisesti. (Saukkonen 2013, 115 – 116; Martikainen ym. 2006, 13 – 14.)

Myös Paavola ja Talib (2010) tuovat esille monikulttuurisuuden käsitteen monet merkitykset. Hekin käyttävät käsitettä kuvailevana, mutta korostavat, että tällöin viitataan ainoastaan kulttuuriseen moninaisuuteen eikä esimerkiksi etnisyyteen. He nostavat myös esille monikulttuurisuuden käsitteeseen liittyvän epäsuoran viittauksen eri ryhmien välisiin suhteisiin. Kyseessä ovat joko valta- ja vähemmistöryhmien väliset suhteet tai vähemmistöryhmien keskinäiset suhteet. Näiden lisäksi tärkeitä monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä ovat muun muassa yksittäisten henkilöiden väliset suhteet käyttäytymisestä ja asenteista lähtien, valtioiden väliset sopimukset sekä rasismiin, suvaitsevaisuuteen ja ennakkoluuloihin liittyvät kysymykset. (Paavola & Talib 2010, 26.)

Kun tarkastellaan monikulttuurisuutta, on tärkeää määritellä selkeästi, puhutaanko vain maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiin liittyvästä ilmiöstä vai sisällytetäänkö käsitteeseen myös muita tekijöitä kuten eri kieliin ja kulttuureihin liittyvät kysymykset, uskonnot ja maailmankatsomukset, sukupuolisidonnaisuus, seksuaalinen suuntautuminen, sosiaaliluokka, syrjäytyminen ja vammaisuus (Paavola & Talib 2010, 26 – 27).

Suomalaisissa kouluissa monikulttuurisuuskasvatuksen fokuksena on viime aikoina muodostunut maahanmuuttajat ja heidän kotouttamisensa. Tämä on kaventanut näkemystä monikulttuurisuudesta. Perinteiset kansalliset vähemmistömme kuten ruotsinkieliset, saamelaiset tai romanit sekä esimerkiksi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt ovat jääneet koulussa vähemmälle huomiolle. Huomiotta jäänyt näkökulma on myös ihmisen kuuluminen moneen (vähemmistö)ryhmään samanaikaisesti. Huomion voimakas keskittyminen maahanmuuttajiin luo käsityksen ”meistä” ja ”muista”, mikä osaltaan voi toiseuttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Warinowski 2017, 242 – 246; Huttunen ym. 2005, 34.)

Horstin (2005) mukaan monikulttuurisuuden problematiikasta on tullut keskeinen osa 2000-luvun Eurooppaa ja eurooppalaisuutta. Monikulttuurisuus mielletään eurooppalaisen identiteetin keskeiseksi osaksi, mutta se koetaan toisaalta myös uhkaksi. Etenkin 911-iskujen jälkeen politisoitunut islam on herättänyt huolta länsimaissa kuten myös maahanmuuttajien

integroimattomuus. Uhkan tunnetta vahvistaa ihmisten vähäiset suorat kontaktit etnisiin vähemmistöihin ja turvapaikanhakijoihin, jolloin stereotyyppiset käsitykset ja kategorisoinnit korostuvat. Erilaisuuden määrittäjiä ja identiteettikäsityksiä yhdistää se, että ne ovat jotain ”epämeikälistä”. Ne ovat kuvauksia sellaisista ihmisistä, jotka eivät täysin kuulu ”meihin” vaan ovat jotain vierasta, ”meikäisyyden” vastakohtia. (Horsti 2005, 27 – 33.)

Monikulttuurisuudesta käytävissä diskursseissa vastustetaan yleensä assimilaatiota ja homogeenisyyttä. Tarkoitettiinpa sitten etnisyyttä tai vaikka seksuaalisuutta, monikulttuurisuus nostaa huomion keskipisteeseen moninaisuuden ja erilaisten identiteettien ja ryhmien oikeuden olemassaoloon. Monikulttuurisuuskursseissa aiheuttaa kuitenkin sekavuutta erilaiset käsitykset siitä, missä moninaisuutta ja erilaisuutta halutaan olevan. Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa yhteiskuntaa, jossa asuu monikulttuurisia yksilöitä, kulttuurisia hybridejä, jotka sujuvasti ylittävät eri kulttuurisia rajoja. Toisaalta monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa yhteiskuntaa, jossa on useita monokulttuurisia ryhmiä. Molemmissa näkökulmissa tarvitaan rajoja ja kulttuureja. Monikulttuuriseksi kosmopoliiteiksi itsensä mieltävät tarvitsevan rajoja ylitettäväkseen. Vain omaa kulttuuriaan tunnustavien on puolestaan tunnistettava muut kulttuurit, jotta voisivat erottaa itsensä niistä. Siten heidän on myönnettävä yhteiskunnan monikulttuurisuuden olemassaolo. (Horsti 2005, 28 – 29.)

Monikulttuurisuudesta käytävää keskustelua ja monikulttuurisuudesta tehtyä tutkimusta vaikeuttaa se, että monet siihen liittyvistä käsitteistä on omaksuttu suomen kieleen muista kielistä ja kulttuuritaustoista. Olisiko puhuttava monikulttuurisuudesta vai interkulttuurisuudesta vai pitäisikö käyttää käsitettä *diversity*, jolle suomenkielinen vastine on moninaisuus? Käsitteiden moniselitteisyys aiheuttaa väärinkäsityksiä niin kasvatus- ja opetushenkilöstön, tutkijoiden kuin päättäjienkin parissa. Paavolan (2015) mukaan kasvatuskentällä suositaan monikulttuurisuuskäsitettä ja tutkijoiden keskuudessa interkulttuurisuutta. Moninaisuuskäsitettä käytettäessä monikulttuurisuus ei ole sidottu etnisyyteen. Monikulttuurisuuskeskustelun problematiikkaa lisää myös se, että monikulttuurisuuden hyväksyminen ei välttämättä tarkoita toisen kulttuurin ja arvojen arvostamista. (Paavola 2015, 103 – 105.)

Kuten edellä on jo tuotu ilmi, monikulttuurisuudesta puhutaan usein virheellisesti uutena ilmiönä Suomessa. 1990-luvulla alkaneen voimakkaan maahanmuuton myötä kiinnostus monikulttuurisuutta kohtaan kasvoi ja sen myötä monikulttuurisuustutkimuksen voidaan

katsoa saaneen alkunsa. Yhteiskunnallinen keskustelu ja tutkimus keskittyivät etenkin maahanmuuttajien etnisyyteen, kieleen ja kulttuuriin. Vähemmälle huomiolle monikulttuurisuustutkimuksessa jäivät esimerkiksi sukupuoli, seksuaalisuus, katsomus ja sosiaaliluokka sekä näiden erilaiset kerrostumat. Samoin monikulttuurisuus osana suomalaisuutta sekä ihmisessä olevien erilaisten piirteiden moninaisuus on jäänyt vähälle huomiolle. Voimakkaasti maahanmuuttajiin ja ”vierasmaalaisiin” rinnastettava monikulttuurisuuskäsitys myös vahvistaa olemassa olevia stereotypioita ja voi lisätä maahanmuuttajien toiseutta. (Paavola 2015, 105.)

Monikulttuurisuuskäsitteen tulkintaa vaikeuttaa myös siihen kuuluva kulttuurikäsite. Ihmisen positiivista tai negatiivista toimintaa selitetään ja perustellaan usein kulttuurilla. Tuolloin kulttuuria ajatellaan selvärajaisena ja käsitteen käytön tarkoituksena on tuottaa eriarvoisuutta eri etnisten ryhmien välille. Käsitteistä kulttuurista staattisena ja yleispätevänä selityksenä ihmisen käyttäytymiselle jättää kuitenkin huomioimatta esimerkiksi henkilön identiteetin vaikutuksen ja vain vahvistaa olemassa olevia stereotypioita. Tällainen kulttuurikäsite myös jättää usein enemmistöön liittyvät moninaisuuden muodot huomiotta. (Paavola 2015, 106.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni perustana on kielen tutkiminen. Kieltä voidaan Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993) mukaan tutkia kahdesta eri näkökulmasta: joko kuvana todellisuudesta tai vaihtoehtoisesti todellisuuden rakentajana (Jokinen, Juhila & Soininen 1993, 9). Tässä tutkimuksessa esitän huomioitani arvoista ja monikulttuurisuudesta rakentuvasta kuvasta alakoulun uskonnon oppikirjoissa: mitä kuvataan ja miten.

5.1 Diskurssianalyysi

Tutkimusmetodina käytän työssäni diskurssianalyysia. Ilmosen (2015) mukaan diskurssianalyysi on erittäin väljä teoreettinen ja metodologinen viitekehys, jonka puitteissa voidaan käyttää hyvin erilaisia yksittäisiä tutkimusmetodeja ja tutkimustekniikoita tutkimuksen tavoitteesta, tehtävästä tai ongelmasta riippuen. Menetelmän keinovalikoimaa yhdistää halu tutkia kirjoitettua tai puhuttua tekstiä. (Ilmonen 2015, 134.)

Diskurssintutkimusta käytetään sekä kielitieteessä että yhteiskuntatieteiden alueella, mikä on Luukan (2000) mukaan laajentanut ja epämääräistänyt diskurssin käsitettä. Kielitieteessä kieltä voidaan tutkia formalistisesti eli tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kieli on rakentunut. Funktionaalisessa lähestymistavassa tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Kielitieteilijät tarkoittavat diskurssilla nimenomaan puhetta tai kirjoitusta. Yhteiskuntatieteissä diskurssi käsitetään kielitieteilijöitä laajemmin merkityssysteemeinä eli tapoina rakentaa tietoa ja sosiaalisia käytänteitä. (Luukka 2000, 133 – 135.)

Johnstone (2017), Luukka (2000) ja Pietikäinen (2000) korostavat kukin diskurssianalyysin monia muotoja ja erilaisia käyttötarkoituksia. Diskurssianalyysia käytetään kielitieteellisen tutkimuksen lisäksi muun muassa yhteiskuntatieteissä, antropologiassa, kulttuurintutkimuksessa, viestinnän tutkimuksessa ja koulutuksen tutkimuksessa (Johnstone 2017, 1; Luukka 2000, 133; Pietikäinen 2000, 191 – 193.)

Johnstonen mukaan käyttämällä termiä diskurssianalyysi kielianalyysin sijaan, tutkija voi selvittää, että tutkimuksen kohteena ei ole kieli abstraktina systeeminä vaan nimenomaisesti kielenkäyttö. Miten esimerkiksi ihmisten tieto kielestä (tietämys, muistot ja kokemukset) vaikuttavat siihen, miten ihmiset käyttävät kieltä saavuttaakseen tavoitteensa. (Johnstone

2018, 2.) Tutkimuksessa on tärkeää, että kieli nähdään ennen kaikkea sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä. Kieltä ei siten voi irrottaa kontekstistaan. (Johnstone 2018, 2 – 3; Luukka 2000, 139.)

Metsämuuronen (2003) määrittelee diskurssianalyysin tutkimussuuntaukseksi, joka tutkii tekstiä ja puhetta tai kielenkäyttöä eri näkökulmista. Menetelmällä voidaan tutkia esimerkiksi mainontaa, oppikirjoja ja joukkotiedotusta. Diskurssianalyysissä yhdistyy kriittinen suhtautuminen tekstiin ja tieteellinen objektiivinen tutkimusote. Metsämuuronen (2003) mukaan diskurssianalyysin peruskysymykset ovat: kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, miksi sanoi, mihin pyrki ja kehen pyrki vaikuttamaan. (Metsämuuronen 2003, 201 – 202.) Remes (2006) toteaa, että aineistolle esitettäviä kysymyksiä voivat olla, miten tekstejä ja argumentteja rakennetaan, miten niitä perustellaan ja mitä tekstit tekevät? Mitä asioita sanotaan tai jätetään sanomatta, mitä esitetään itsestäänselvyyksinä? Miten jokin tieto muodostuu relevantiksi? Kuka voi toimia tietävänä subjektina ja miten asiantuntijuus rakentuu? Millaista todellisuutta diskurssit rakentavat ja millaisia käytännön seurauksia diskurssilla on? (Remes 2006, 317-322.)

Jokisen ym. (1993) mukaan analysoitaessa kieltä todellisuuden kuvana, tutkimuksen lähtöoletuksena on, että kielen käyttöä voidaan käyttää välineenä tiedon saamiseksi olemassa olevista tosiasioista. Kun tutkimuksen näkökulmana on kieli todellisuuden rakentajana, kieltä ei tarkastella väylänä todellisuuteen vaan kieli on todellisuuden osa. Tätä jälkimmäistä näkökulmaa kutsutaan usein sosiaaliseksi konstruktionismiksi. (Jokinen ym. 1993, 9.)

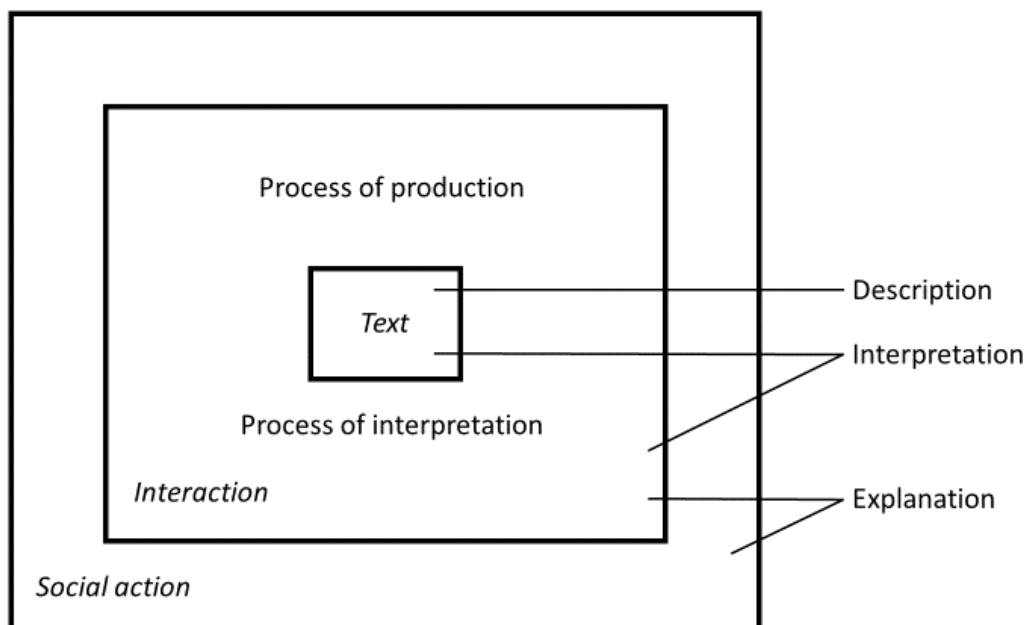
Yksi tunnetuimmista diskurssianalyysin muodoista on kriittinen diskurssianalyysi. Analyysin tehtävänä on kuvata, miten diskurssi toimii osana sosiaalisia käytänteitä. Kriittisen diskurssianalyysin keskeisimmät kehittäjät Michel Foucault ja Norman Fairclough korostivat sosiaalisten rakenteiden ja diskurssin suhteen dialogisuutta. Siten rakenteet muovaavat diskurssia ja diskurssi muovaa sosiaalisia rakenteita. Keskeiseksi tavoitteeksi kriittisessä diskurssianalyysissä muotoutuukin vastata kysymyksen ”miksi” ja vasta toissijaisesti kysymyksen ”miten”. (Luukka 2000, 151 – 52; Pietikäinen 2000, 192.)

Kriittisessä diskurssianalyysissä tarkastellaan kielenkäyttöä kontekstissaan sekä kielen ja sosiaalisten rakenteiden välistä suhdetta. Tarkastelu tapahtuu erityisestä kriittisestä näkökulmasta, jolloin painopiste on valtasuhteiden, ideologian ja diskurssin yhteen kietoutuneissa suhteissa. Tavoitteena on tuoda diskurssin tutkimukseen yhteiskunnallisesti ja

poliittisesti relevantteja ajatuksia ja saada vähitellen aikaan yhteiskunnassa muutos parempaan. (Pietikäinen 2000, 193.)

Kriittisessä diskurssianalyysissä on useita erilaisia lähestymistapoja. Niille on kuitenkin löydettävissä useita yhdistäviä tekijöitä. 1. Sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien luonne on osin kielellisesti diskursiivista. Se mitä tekstejä tuotetaan ja kulutetaan vaikuttaa sosiaalisen maailman muodostumiseen. 2. Diskurssit ovat sekä luotuja että luovia valtasuhteiden näkökulmasta. 3. Kieltä pitäisi analysoida empiirisesti sen sosiaalisessa kontekstissa. 4. Diskurssi toimii ideologisesti. Diskurssit vaikuttavat eri sosiaalisten ryhmien välisten epätasaroisten valtasuhteiden luomiseen ja uudelleentuottamiseen. 5. Tutkimuksen on oltava kriittistä. Tutkimus ei ole poliittisesti neutraalia kuten objektiivinen yhteiskuntatiede vaan se on omistautunut sosiaalisen muutoksen aikaansaamiseen. (Fairclough 1992, 8 – 10; Fairclough 1997, 75 – 76; Jorgensen & Phillips 2002, 60 – 64.)

Faircloughin (1992) mukaan jokaisessa diskurssissa on kolme ulottuvuutta. Sen myötä myös kriittisessä diskurssianalyysissä on kolme ulottuvuutta tai vaihetta. (Fairclough 1992, 10; Fairclough 1997, 78 – 79.) Ne on esitetty alla olevassa KUVASSA 1.



KUVA 1: Diskurssin ja diskurssianalyysin kolme ulottuvuutta. (Fairclough 1992, 10; Fairclough 1997, 82.)

Keskiössä on teksti (*text*), joka voi olla puhuttua tai kirjoitettua. Seuraavan ulottuvuuden muodostaa ihmisten välinen vuorovaikutus (*interaction*) niin tekstien tuottamisessa kuin tekstien tulkinnassa. Tämä vuorovaikutus voidaan nimetä diskurssikäytännöksi. Diskurssikäytäntö on osa sosiokulttuurisia käytänteitä (*social action*). Sosiokulttuuristen käytänteiden ja tekstin keskinäisen suhteen välittäjänä toimii diskurssikäytäntö. Se, kuinka tekstejä tuotetaan ja tulkitaan, on riippuvainen siitä sosiokulttuuristen käytänteiden kontekstista, johon ne sijoittuvat. Tekstin laatuun eli sen muodollisiin ja tyyllisiin ominaisuuksiin vaikuttavat toisaalta tekstin tuottaminen ja toisaalta sen tulkitseminen. Sosiokulttuuriset käytänteet vaikuttavat tekstien tuottamiseen ja toisaalta ne antavat vihjeitä tekstien tulkitsemiseen. (Fairclough 1992; 10 – 11; Fairclough 1997, 75 - 92.)

Kriittisen diskurssianalyysin kolme ulottuvuutta ovat tekstin kuvailu (*description*), tekstin ja vuorovaikutusprosessien tulkinta (*interpretation*) sekä vuorovaikutuksen ja sosiokulttuuristen käytänteiden selittäminen (*explanation*). Tekstin kuvailussa kiinnitetään huomiota käytetyn kielen muodollisiin aspekteihin. Kuvailuvaihe on tärkeä, kun halutaan löytää elementtejä tekstin sijoittamiseen oikeaan viitekehykseen. Tulkintavaiheessa analyysissä pyritään erittelemään, mitä käytettävissä olevia käytäntöjä eli konventioita tekstissä ilmenee ja miten. Käytettävissä olevien käytänteiden valikoimaan kuuluvat erilaiset genret ja diskurssityypit. Esimerkkejä genreistä ovat haastattelut, mainokset ja luennot. Diskurssityypeistä Fairclough (1992) nimeää esimerkkeinä lääketieteellisen, tieteellisen ja oikeustieteellisen diskurssin. Eri konventioilla on olemassa myös vaihtoehtoiset tai vastakkaiset konventiot. Eri konventioita on mahdollista käyttää perinteisellä ja sovinnaisella tavalla, mutta niitä on mahdollista myös yhdistellä innovatiivisesti. Analyysin tulkintavaiheessa pyritään osoittamaan, kuinka konventioita on käytetty. (Fairclough 1992, 11; Fairclough 1997, 75 - 78.)

Kriittisen diskurssianalyysin kolmannessa vaiheessa eli selittämisessä yhtenä tarkoituksena on selittää diskurssikäytännön ominaisuuksia viittaamalla siihen sosiokulttuuristen käytänteiden kontekstiin, johon diskurssikäytäntö sijoittuu ja jonka osa se on. Esimerkiksi kun sosiokulttuuriset käytänteet ovat konventionaalista ja ne tapahtuvat noudattamalla suhteellisen vakiintuneita sosiaalisia suhteita ja käytäntöjä, voidaan olettaa, että myös noudatettavat diskurssikäytänteet ovat sovinnaisia. Silloin kun suhteet ja käytännöt ovat muutostilassa ja kun sosiokulttuuriset käytänteet ovat jollain tavalla ongelmallisia, voidaan olettaa, että diskurssikäytänteitä käytetään luovasti ja innovatiivisesti. Selittämisvaiheessa ollaan myös kiinnostuneita diskurssien vaikutuksesta sosiokulttuurisiin käytänteisiin, diskurssien

vaikutuksesta sosiaalisten rakenteiden ylläpitoon tai uudistamiseen sekä eri diskurssikäytänteiden poliittisista ja ideologisista merkityksistä. (Fariclough 1992, 11 – 12.)

Diskurssianalyttisen tarkastelutavan omaksuminen voi tuntua vaikealta, koska tutkija joutuu siinä tarkastelemaan sosiaalista todellisuutta toisella tavalla kuin arkielämässä tai tieteen tekemisessä on yleensä totuttu. Koska diskurssianalyysi on menetelmänä hyvin väljä, siinä on paljon rinnakkaisia ja päällekkäisiä käsitejärjestelmiä. Jokinen ym. (1993) puhuvatkin mieluummin väljästä teoreettisesta viitekehuksesta selkeärajaisen tutkimusmenetelmän sijaan. Viitekehys rakentuu teoreettisista lähtökohtaoletuksista:

1. *Oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta.*
 2. *Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta.*
 3. *Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta.*
 4. *Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin.*
 5. *Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta.*
- (Jokinen ym. 1993, 17 – 18).

Oman tutkimukseni kannalta näistä merkittävimpiä ovat oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta sekä oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta. Diskurssit eivät siis vain kuvaa maailmaa ja todellisuutta, jossa elämme vaan ne myös luovat sitä. Oppikirjoissa olevat tekstit muokkaavat oppikirjoja käyttävien käsityksiä yhteiskunnassamme vallitsevista arvoista ja monikulttuurisuuskäsityksestä samalla kun tekstit kuvaavat vallitsevia käsityksiä. Diskurssianalyysissä on keskeistä tutkia, mitä tekstissä käytetyllä ilmauksella kulloinkin on tuotettu. Tarkastelussa ei ole merkityksellistä, onko tuottaminen tietoista vai tiedostamatonta. Usein toimijan tai vastaanottajan tiedostamattomat tai luonnollisina pidetyt ja siten helposti vaille huomiota jäävät funktiot ovat tutkimuksen kannalta hedelmällisimpiä. Kielikuvat eivät välttämättä synnytä niiden käyttäjän tarkoittamaa vaikutusta. Ilmaisusta on kuitenkin oleellista kiinnittää huomiota niissä potentiaalisesti läsnä oleviin tai vuorovaikutustilanteissa toteutuviin funktioihin. (Jokinen ym. 1993, 41 – 43.)

Oppikirjojen teksteistä ilmenevät kuvaukset ja niistä syntyvät käsitykset arvoista ja monikulttuurisuudesta ovat kontekstisidonnaisia, sillä ne esitetään tietyssä oppikirjagenressä tiettyä opetustarkoitusta varten tietyssä koulutus kontekstissa. Oppikirjoista on huomattava, että ne saavat todellisen merkityksensä vasta, kun niitä käytetään opetusvälineenä oppitunnilla. Ilman oppikirjoja lukevia oppilaita sekä oppikirjoja opetuksessaan käyttäviä opettajia oppikirjojen tehtävä ei toteudu. Keskitys tässä tutkimuksessa tarkastelemaan

oppikirjoja oppikirjagenren kontekstissa. Lisäksi tarkastelen kirjojen sisäistä kontekstia eli kappaleiden ja sisältöjen sidonnaisuutta toisiinsa. Varsinaisen opetuskontekstin olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle, koska en ole vielä opettanut uskontoa alakoulussa luokanopettajan ominaisuudessa. Koska tutkin kahden eri kustantajan julkaisemaa oppikirjaa, oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta on olennainen.

5.2 Aineiston hankinta ja käsittely

Tutkimustehtäväni on vastata diskurssianalyysin keinoin tutkimuskysymyksiini:

Miten Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa näkyvät

- a. arvot ja arvokasvatus?
- b. monikulttuurisuus?

Tutkimusaineistoni muodostavat alakoulun kuudennen luokan uskonnon oppikirjat Sydän 6 ja Aarre 6. Ne ovat molemmat nykyisin voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaisia oppikirjoja. Sydän-sarjan kustantaja on Otava Oppimisenpalvelut ja Aarre-sarjan SanomaPro. Muilta kustantajilta ei ole ainakaan toistaiseksi julkaistu POPS 2014:n mukaisia alakoulun uskonnon oppikirjoja.

Sydän 6:n tekijät ovat oppikirjailijat Eero Jokela, Merja Kalm ja Saara Mäkelä. He ovat taustaltaan aineenopettajia ja luokanopettajia. Kustantaja esittelee internetsivustollaan Sydän-sarjan seuraavasti:

Sydän-sarja tuo sykettä uskonnontunneille!

Sydän tarjoaa monipuoliset eväät uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Se on yleissivistävä ja avarakatseinen oppimateriaali, joka auttaa oppilaita kasvamaan monikulttuuriseen maailmaan sekä rakentamaan omaa identiteettiään ja katsomustaan. Kristinuskon lisäksi tutustutaan muihin uskontoihin ja opetellaan kunnioittamaan omaa ja toisen pyhää. Sydän kannustaa oppilaita kehittämään eettistä ajatteluaan sekä harjoittelemaan tunne-, vuorovaikutus- ja elämäntaitoja.

Sydän tuo sykettä uskonnon oppituntiin kannustamalla oppilaita keskustelemaan, toimimaan ja tutkimaan. Se rohkaisee ystävyyteen, kekseliäisyyteen, ratkaisukeskeiseen ajatteluun ja positiiviseen elämänasenteeseen. Raikas kuvitus antaa tilaa oivalluksille. (Otava Oppimisenpalvelut, 2019.)

Analyysini kohteena olevan Sydän-sarjan kuudennen luokan oppikirjan kustantaja esittelee näin:

Sydän 6 haastaa pohtimaan tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, sananvapautta ja kestävää kulutusta. Etiikan osuus käsittelee ihmisoikeuksien syntyä, sisältöä ja merkitystä niin oppilaan omassa elämässä kuin laajemminkin maailmassa. Lisäksi kuudennella luokalla pohditaan, mitä uskonto tarkoittaa, mitä yhteistä maailman uskonnoilla on ja millä tavalla erilaiset uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain Euroopassa ja Suomessa. Luterilainen usko -jaksossa syvennyttään tarkemmin siihen, mitä kristityt ja erityisesti luterilaiset ajattelevat Jumalasta ja elämästä kristittyinä, ja lopuksi tehdään matka kristinuskosta kumpuavan taiteen maailmaan. (Otava Oppimisenpalvelut, 2019.)

Sydän 6 -oppikirjassa on 96 sivua. Käyttämäni ensimmäinen painos on ilmestynyt 2018. Kappaleet on ryhmitelty teemakokonaisuuksiksi. Oppikirjan sisällysluettelo on esitetty liitteessä 1.

Aarre 6:n tekijät ovat oppikirjailijat Titta Koivukoski, Lari Kotilainen, Riitta Nisonen, Markku Töllinen sekä kuvittajat Anna Polkutie, Kati Vuorento ja Sanni Kariniemi. Taustaltaan kirjoittajat ovat aineenopettajia ja luokanopettajia.

SanomaPro:n internetsivustolla Aarre 6 -oppikirja esitellään seuraavasti:

Aarre 6:ssa pohditaan etiikkaa ja hyvää elämää käytännön ja arkielämän mutta myös teorian näkökulmasta. Suomen uskonollista historiaa tarkastellaan muinaisuskosta nykypäivään. Aiheina ovat myös lapsen oikeudet, uskon ja tiedon suhde, uskonnonvapaus, Raamattu kirjana ja Raamatun vaikutus kulttuuriin. Lisäksi esitellään häihin ja hautajaisiin liittyviä tapoja juutalaisuudessa, kristinuskossa ja islamissa. Kirjan perusrakenne on tuttu sarjan aiemmista osista. Jokainen luku sisältää yhden oppitunnin asian. Luvuissa pohditaan opiskeltavaa asiaa aina myös oppilaan näkökulmasta. Luvussa kootaan selkeästi tärkeimmät asiat ja tarjotaan myös aihetta syventävää lisätietoa. Jaksojen lopussa on kertausta, joka vetää yhteen jaksossa opiskellun asian. (SanomaPro 2019.)

Aarre 6 -oppikirjassa on 114 sivua. Käyttämäni teoksen ensimmäinen painos on ilmestynyt 2017. Oppikirjan kappaleet on ryhmitelty teemakokonaisuuksiksi. Oppikirjan sisällysluettelo on esitetty liitteessä 2.

Molemmissa kirjasarjoissa on runsaasti oppimateriaalia. Oppikirjan lisäksi niihin sisältyy tehtäväkirjojen ja opettajanoppaiden ohella myös erilaista digitaalista oppimateriaalia. Rajasin analyysini kohteeksi pelkät oppikirjat kahdesta syystä. Ensimmäiseksi oppikirja on yleisimmin oppilaiden käytössä. Monissa kouluissa erillisiä tehtäväkirjoja ei käytetä. Toiseksi oli huomioitava tutkimuksen tekoon käytettävissä oleva aika ja tekijän resurssit. Aineiston laajentaminen olisi tehnyt tutkimuksen liian laajaksi pro gradu -tutkielman ohjeelliseen

kokoon mahdutettavaksi. Pahimmillaan lopputuloksena olisi ollut aiheen käsittelyn jääminen hyvin pintapuoliseksi. Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, että diskurssianalyysissä myös pienet aineistot ovat riittäviä eikä aineiston koko ole määräävä tekijä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Täten käsitykset aineiston koosta poikkeavat hyvinkin paljon muissa tutkimusmetodeissa vallitsevista käsityksistä aineiston riittävydestä ja esimerkiksi saturaatiopisteen saavuttamisesta. (Eskola & Suoranta 2008, 197.)

Valitsin tutkimukseni aineistoksi kuudennen luokan oppikirjat, koska kuudes luokka on tärkeä nivelvaihe perusopetuksessa. Aineiston voi myös olettaa olevan sisällön laajuuden ja käsittelytason puolesta hedelmällisempää tutkimukselleni kuin alempien vuosiluokkien oppikirjat.

Ennen tutkimuksen aloittamista otin yhteyttä kummankin oppikirjan kustantajaan. Sekä Otava Oppimateriaalit että SanomaPro antoivat minulle luvan käyttää oppikirjojen kuvitusta tutkimuksessani lähde asianmukaisesti mainiten. Koska oppikirjat ovat julkisesti saatavilla olevia, niiden tekstejä saa tutkia vapaasti ilman kustantajalta erikseen pyydettyä lupaa.

Aloitin analyysin lukemalla oppikirjat useaan kertaan huolellisesti läpi. Analyysin aluksi muodostin kaksi pääluokkaa, jotka ovat 1) arvot ja 2) monikulttuurisuus. Poimin oppikirjojen teksteistä kaikki yksittäiset sanat ja ilmaisut, joissa nimettiin jokin ryhmä tai arvo. Seuraavaksi luokittelin pääluokkien sisällä olevat sanat.

Arvot pääluokassa tunnistin aluksi teksteistä kaikki arvoja merkitsevät tai arvolatautunutta sisältöä omaavat ilmaisut. Sen jälkeen nimesin, mitä arvoa ne tarkoittavat. Seuraavaksi muodostin nimetyille arvoille yläkäsitteen, josta käytän tässä tutkimuksessa nimeä arvoryhmä. Analyysini tulosten esittelyssä tarkastelin toisiinsa liittyviä arvoryhmiä kokonaisuuksina kuten samanarvoisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo tai suvaitsevaisuus ja toisen kunnioittaminen.

Arvojen sijoittaminen yksiselitteisesti yhteen arvoryhmään ei aina ollut mahdollista, sillä arvoryhmien sisällöt olivat osin päällekkäisiä. Esimerkiksi arvo uskonnonvapaus on mahdollista sijoittaa arvoryhmiin ”ihmisoikeus” ja ”suvaitsevaisuus”. Koska uskonnonvapaus esiintyy niin runsaasti analysoimissani uskonnonkirjoissa käytävässä diskurssissa, päätin käsitellä sitä omana arvoryhmänään. TAULUKOSSA 1 on nähtävillä esimerkki analyysissäni tekemästä arvojen luokittelusta.

TAULUKKO 1. Esimerkki arvojen nimeämisestä ja ryhmittelystä yläkäsitteen arvoryhmä mukaisesti.

Teksti	Arvo	Arvoryhmä
Jokaisen tehtävä on kunnioittaa ja ymmärtää toisten ajattelua ja elämäntapoja, vaikka ne olisivatkin erilaisia kuin oma maailmankatsomus.	Toisten kunnioittaminen Toisten ymmärtäminen	Suvaitsevaisuus
Kun tutustuu uskontoihin, ymmärtää paremmin eri kulttuureja – myös omaansa. Silloin on mahdollista ymmärtää eri tavoin ajattelevien ihmisten arvoja, asenteita ja tapoja sekä kunnioittaa toisen ihmisen vakaumusta.	Kulttuurien ymmärtäminen Toisten ymmärtäminen Toisten kunnioittaminen	Suvaitsevaisuus
Maailman rikkaimmat ihmiset eivät välttämättä ole maailman onnellisimpia. Tutkimusten mukaan tietyn elintason saavuttamisen jälkeen raha ei nimittäin juuri lisää onnellisuutta.	Raha Elintaso Onnellisuus	Hyvä elämä
Hyvän elämän rakennustarpeita kutsutaan arvoiksi. Tavoiteltavat ja arvokkaat asiat ovat arvoja. Yhdelle tärkein arvo voi olla vaikkapa rakkaus, toiselle kaikkien ihmisten kunnioittaminen ja kolmannelle raha.	Rakkaus Toisten kunnioittaminen Raha	Hyvä elämä

Monikulttuurisuus pääluokassa luokittelu tapahtui sijoittamalla taulukkoon kukin nimetty ryhmä ja nimeämisen peruste. Taulukoinnin perusteella on nähtävissä, että aineistossa

käytetyistä nimeämisen perusteista on mahdollista aineiston tulkinnassa muodostaa alaluokat a) uskonto/ katsomus, b) vammaiset, c) seksuaalivähemmistöt sekä d) muut. Tähän viimeksi mainittuun alaluokkaan ”muut” sijoitin kaikki ne nimetyt ihmisryhmät, jotka eivät sisältyneet alaluokkiin a – c. Pääsääntöisesti nämä alaluokkaan d sisältyvät ryhmät mainittiin oppikirjojen teksteissä vain kerran tai niiden käsittely oli erittäin vähäistä verrattuna muihin nimettyihin ryhmiin. Tällaisia kertamainintaan jääviä nimeämisiä ovat esimerkiksi vangit ja heidän omaisensa sekä rikas ja köyhä. Monikulttuurisuus-kategoriaan kuuluvat ilmaisut oli helpompi tunnistaa teksteistä kuin arvot. TAULUKOSSA 2 on nähtävillä esimerkki pääluokan monikulttuurisuus luokittelusta.

TAULUKKO 2. Esimerkki monikulttuurisuusryhmien nimeämisestä.

Teksti	Nimetty ryhmä	Nimeämisen peruste
Uskonnollisen kasvatuksen saaneelle on usein luonnollista, että uskonto on tärkeä osa hänen elämänsä. Uskonottoman kasvatuksen saanut ihminen taas on tottunut siihen, että uskonto ei kuulu hänen arkeensa.	Uskonnollinen	Uskonto/katsomus
	Uskonnoton	Uskonto/ katsomus
Ensimmäisiä suomalaisia muslimia olivat 1800-luvulla Suomeen muuttaneet tataarit.	Suomalaiset	Etnisyys
	Muslimit	Uskonto/ katsomus
	Tataarit	Etnisyys
Erityisen tärkeää tämä on vähemmistöille eli sellaisten ryhmien ihmisille, joita on valtiossa vähän. Suomessa kansallisia vähemmistöjä ovat muun muassa romanit ja	Vähemmistö	Valtakulttuuri/ vähemmistö
	Kansallinen vähemmistö	Valtakulttuuri/ vähemmistö
	Romanit	Etnisyys
	Saamelaiset	Etnisyys

saamelaiset.		
Kaikki uskontokuntiin kuulumattomat eivät ole ateisteja. Moni ei ole varma uskostaan. Agnostikoksi kutsutaan henkilöä, joka epäilee jumalan olemassaoloa.	Uskontokuntiin kuulumattomat Ateistit Agnostikot	Uskonto/ katsomus Uskonto/ katsomus Uskonto/ katsomus
Suomessa astui voimaan vuonna 2017 uusi laki, joka mahdollisti samaa sukupuolta olevien avioliiton. Luterilaisessa kirkossa on käyty keskustelua, voiko kirkko vihkiä samaa sukupuolta olevia.	Samaa sukupuolta olevat	Seksuaalivähemmistö
Vihapuhe on julkista suvaitsemattomuutta, jolla lietsotaan vihaa muita ihmisryhmiä, esimerkiksi siirtolaisia tai vammaisia kohtaan.	Siirtolainen Vammainen	Etnisyys Vammaisuus
Silti edelleenkin monissa valtioissa päättäjillä ei ole tarpeeksi tahtoa, taitoa tai rahaa saada koulujärjestelmää kuntoon.	Päättäjät	Yhteiskunnallinen asema

Edellä kuvattujen luokittelujen jälkeen syvensin oppikirjojen tekstien tarkastelua seuraavien kysymysten avulla: Miten paljon asia esiintyi oppikirjassa? Miten asiasta puhuttiin? Olisiko saman asian voinut sanoa toisin ja olisiko asian merkitys silloin muuttunut? Missä yhteydessä asiasta puhuttiin? Jäikö jokin asia kokonaan diskurssin ulkopuolelle? Mitä asioita diskurssissa pidetään niin itsestäänselvyyksinä, ettei niitä mainita tai ne mainitaan ikään kuin automaattisesti aina tietyllä tavalla? Mitkä diskurssit olivat vahvemmin edustettuina kuin toiset?

Analyysini perustuu suurimmaksi osaksi oppikirjojen teksteihin eli otsikoihin, leipätekstiin, tiivistelmiin ja kuvateksteihin. Kirjallisen aineiston ohella tarkastelen myös oppikirjojen kuvitusta. Fairclough (1997) sisällyttää diskurssin käsitteeseen puhutun ja kirjoitetun kielen lisäksi myös muut merkityksen tuottamisen keinot kuten kuvan (valokuvat, elokuvat, videot ja grafiikka) sekä sanattoman viestinnän, jota ovat esimerkiksi eleet. (Fairclough 1997, 75.) Tämän laajan diskurssinäkemyksen mukaisesti pidän perusteltuna myös kuvituksen tarkastelua.

Analyysissäni on huomioitava myös oma tutkijan positioni. Olisi liian suurta yksinkertaistamista väittää, että koska analysoimani aineisto on valmista oppikirja-aineistoa eikä esimerkiksi itse keräämääni haastatteluaineistoa, pystyisin olemaan täysin ulkopuolinen. Tutkijana joudun kuuntelemaan aineistoni tekstuaalisia ja visuaalisia ääniä ja keskustelemaan niiden kanssa. Lisäksi käyn keskustelua toisten tutkijoiden kanssa, kun hyödynnän heidän kirjoituksiaan analyysini teossa. En myöskään tuota tekstiä ”tyhjyyteen” vaan kohdistan sen tutkimukseni yleisölle – toisille tutkijoille ja muille tutkimukseni lukijoille. Tutkimusta tehdessäni minun on myös tärkeää ymmärtää, että olen kulttuurinen toimija ja minulla on käytössäni tietyt tulkintaresurssit, joihin vaikuttavat oma kulttuurinen ymmärrykseni ja omat kokemukseni ja tietoni.

Kirsi Juhila on kuvannut Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1999) teoksessa *Diskurssianalyysi liikkeessä* monipuolisesti tutkijan positioita. Tutkijan suhde aineistoonsa eli se, mistä näkökulmasta tutkija lähestyy tutkimuksen kohteeksi valitsemaansa aineistoa, vaikuttaa hänen tutkijapositionsa. Juhilan nimeämät kategoriat ovat analyytikko, asianajaja ja tulkitsija. Tutkija voi vaihtaa positiota eri tutkimuksissa ja jopa samassa tutkimuksessa tutkimuskysymyksen ja tutkimusintressien mukaan. Koen itse sijoittuvani tulkitsijan kategoriaan:

”Tulkitsijan positioon asettuvalle diskurssianalyttikolle tutkimusaineistot, erilaiset puheet ja tekstit, näyttäytyvät monenlaisten mahdollisuuksien maailmana. Niitä voi kuunnella ja lukea lukuisilla eri tavoilla. Keskeistä on siten tutkijan ja tutkittavan, toisin sanoen analyysin (kuuntelemisen ja lukemisen) sekä aineiston välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Analyysin koodi ei ole kokonaan aineistossa itsessään, vaikka se on ehdottomasti oltava myös siellä.” (Juhila 1999, 212.)

Nojaan tulkinnassani vahvasti aineistoon, mutta hyödynnän käytössäni olevia tulkintaresursseja. Niihin vaikuttavat tietoni ja kokemukseni opettajan merkityksestä oppikirjan hyödyntämisessä opetuskäytössä sekä historian- ja yhteiskuntaopin aineenopettajan että luokanopettajan näkökulmasta. Samoin koko teoreettinen viitekehyseni vaikuttaa tulkintaani kuten myös kulttuurinen ymmärrykseni.

6 Tutkimuksen tulokset

6.1 Arvot ja arvokasvatus Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa

Nykyisin voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden myötä etiikan osuus uskonnon oppiaineen sisällöstä kasvoi. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni on tarkastella, millaisia arvoja ja miten Sydän 6 ja Aarre 6 -oppikirjoissa käsitellään sekä millaista arvokasvatusta niihin siältyy. Oppikirjoista löytyi ihmisyyteen, hyvään elämään ja kestäväan kehitykseen liittyviä arvoja, joita esittelen tarkemmin tämän luvun alaluvuissa.

6.1.1 Hyvä elämä

Oppikirjojen teksteissä puhutaan useissa kohdissa hyvästä elämästä. Se on toisaalta arvo sinällään ja siten tavoittelemisen arvoista. Toisaalta se on yläkäsite monille muille arvoille, jolloin arvot ovat hyvän elämän rakennuspalikoita. *Aarteessa* kappaleessa 1 ”Mitä on hyvä elämä” todetaan, että ihmisen arvot vaihtelevat sen mukaan, millaisissa oloissa ihminen on kasvanut. Arvoihin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi vanhemmat ja ystävät, koulu ja media sekä ihmisen ikä, sillä arvot voivat muuttua iän myötä. Suomalaisille tärkeäksi arvoksi nimetään tasapuolisuus, kun taas amerikkalaisten kerrotaan arvostavan yksilön menestystä. Kappaleen lopussa olevassa Tiesitkö? -lisäosiossa käsitellään laajemmin suomalaisten arvostamia asioita. Yleisesti todetaan, että ihmiset arvostavat terveyttä, perhettä ja ystäviä. Suomalaisten arvostamiksi nimetään näiden lisäksi rehellisyys, lupauksen ja sopimusten pitäminen, toisten omaisuuden kunnioittaminen, luottamus toisiin ihmisiin, ihmisten samanarvoisuus ja tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, vastuun jakaminen kasvatukselta ja kodin hoitamisesta, vaatimattomuus, toisten kuunteleminen ja huomioon ottaminen. Suomalaisten arvostusten arveltiin olevan muuttumassa, sillä nykysuomalaisien kerrottiin arvostavan myös yksilöllisyyttä ja vapautta toimia omalla tavalla. (Aarre 6, 8 – 9.) *Sydämessä* nimetään protestanttisiksi arvoiksi koulutuksen, työnteon, lukutaidon ja tasa-arvon korostaminen ja todetaan niiden vaikuttaneen Keski- ja Pohjois-Euroopan yhteiskuntaan. lainsäädäntöön ja kulttuuriin. (Sydän 6, 66.) Niiden voi siten ajatella kuuluvan hyvään elämään.

Yksi hyvän elämän elementtejä on onnellisuus. *Sydämessä* kysytään, tuoko raha onnea ja todetaan vastaukseksi seuraavaa:

”Maailman rikkaimmat ihmiset eivät ole välttämättä maailman onnellisimpia. Tutkimusten mukaan tietyn elintason saavuttamisen jälkeen raha ei nimittäin juuri lisää onnellisuutta. Esimerkiksi Kenian maasai-heimon jäsenillä ei ole suuria rikkauksia, mutta he ovat keskimäärin yhtä onnellisia kuin neljäkymmentä rikkainta amerikkalaista. Lopulta eniten onnellisuutta lisäävät usein läheiset ihmissuhteet ja tunne siitä, että elämällä on merkitystä.” (Sydän 6, 47.)

Kuvausta maasai-heimon onnellisuudesta vahvistetaan valokuvalla heimon jäsenistä. Kuvassa seisoo joukko ihmisiä rutikuivassa, karussa maastossa. Ihmisillä on värikkäät asut ja he näyttävät iloisilta. Onnellisuus on siis tavoiteltava olotila, mutta sitä ei välttämättä saavuteta rahalla vaan tärkeämpiä tekijöitä ovat esimerkiksi perhe ja ystävät.

Myös mahdollisuus koulunkäyntiin nimetään hyvään elämään kuuluvaksi arvoksi. *Sydämessä* korostetaan etenkin tyttöjen koulunkäynnin merkitystä. Kappaleessa 15 ”Oikeus tulevaisuuteen” todetaan, että jos tytöt käyvät koulua vähintään seitsemän vuotta, he ”välttyvät todennäköisemmin lapsiavioliitolta, saavat vähemmän lapsia, kasvattavat terveempiä lapsia ja kouluttavat lapsensa”. (Sydän 6, 51.)

6.1.2 Ihmisoikeudet ja ihmisarvo

Ihmisoikeuksia käsitellään runsaasti arvoja koskevassa diskurssissa. Usein käsittelyyn kytkeytyy muita arvoja kuten ihmisarvo, yhdenvertaisuus, samanarvoisuus, hyvä elämä ja ihmisarvoinen elämä.

”Ihmisoikeuksien lähtökohtana on yhdenvertaisuus eli se, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia. Samanarvoisuus toteutuu silloin, kun jokaisella ihmisellä on mahdollisuus hyvään ja ihmisarvoiseen elämään.” (Sydän 6, 16.)

Ihmisoikeuksien korostetaan kuuluvan kaikille ja niiden toteutumisen olevan jokaisen ihmisen vastuulla. Omilla valinnoillaan ja teoillaan kaikki voivat edistää ihmisoikeuksien toteutumista. Työ ihmisoikeuksien saamiseksi kaikille on kesken, sillä eriarvoinen kohtelu on monille arkipäivää maailmassa. Oppikirjoissa tuodaan esille ihmisoikeuksien merkittävyys YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta ja YK:n lapsen oikeuksien sopimusta tarkastelemalla.

Ihmisoikeuksien käsittely on *Sydämessä* huomattavasti suuremmassa osassa kuin *Aarteessa*, sillä *Sydämessä* niiden tarkasteluun on varattu kokonainen pääluku II ”Reilusti yhdessä” (Sydän 6, 16 – 27). Siihen sisältyy neljä kappaletta: ”Ihmisoikeudet kuuluvat kaikille”,

”Yhdenvertaisuus on samanarvoisuutta”, ”Sananvapauteen kuuluu vastuu” ja ”Ihmisoikeudet suojaavat rajojasi” eli aihetta tarkastellaan monipuolisesti. Pääluvun aloitusaukeamalla on piirroskuva ihmisoikeuksien virstanpylväistä. Liikkeelle lähdetään 1700-luvulta Yhdysvaltain itsenäisyysjulistuksesta, jota seuraa Ranskan ihmisoikeusjulistus. Seuraavaksi tulevat YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Viimeksi mainittuun kylttiin nojailee valko- ja mustaihoiset hahmot sulassa sovussa samanlaiset asut yllään. Kuvassa mainitaan myös YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista sekä YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista. Ihmisoikeuksia selvennetään aluksi yleisemmällä tasolla toteamalla, että ihmisoikeudet kuuluvat kaikille esimerkiksi ihonväristä, etnisestä taustasta, kielestä, sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautumisesta, varallisuudesta tai uskonnollisista ja poliittisista mielipiteistä riippumatta. Ihmisten eriarvoinen ja alistava kohtelu nimetään syrjinnäksi. Etniseen tai kansalliseen ryhmään kohdistuva syrjintä nimetään rasismiksi. Rasismista todetaan myös, että se on ihmisoikeusrikkomus ja siten väärin ja tuomittavaa. (Sydän 6, 16 – 20.)

Ihmisoikeuksista tuodaan esille, että ne eivät ole pelkästään oikeuksia vaan niihin sisältyy myös vastuuta. Sananvapaus on *Sydämen* mukaan niin tärkeä ihmisoikeus, että maassa ei ole toimivaa demokratiaa, jos siellä ei ole sanavapautta vaan ihmisten toimintaa rajoitetaan sensuurin avulla. Vaikka mielipiteen ilmaiseminen onkin sananvapauden nimissä sallittua, mitä tahansa ei kuitenkaan saa sanoa. Tekstissä todetaan, että Suomessa laki kieltää esimerkiksi väärän tiedon levittämisen, salakuvaamisen ja vihapuheen. Oppikirjan mukaan vihapuhe on julkista suvaitsemattomuutta ja sen avulla synnytetään ja levitetään vihaa muita ihmisryhmiä kohtaan. Lisäksi vihapuhe tuomitaan ihmisarvoa loukkaavana tekona. Inspiroivana osoituksena, että kuka tahansa voi puolustaa ihmisoikeuksia, kappaleen kuvituksena on käytetty valokuvaa Malala Yousafsaista Nobelin rauhanpalkinto kädessään. (Sydän 6, 22 – 23.)

Kappaleessa 7 ”Ihmisoikeudet suojaavat rajojasi” (Sydän 6, 24 – 25) käsittelyyn tulee mukaan turvataitojen näkökulma. Kappaleessa kerrotaan, että yksi YK:n ihmisoikeuksien julistuksen tarkoituksista on suojella ihmisiä väkivallalta. Väkivallan muodoista tekstissä nimetään fyysinen, henkinen, taloudellinen, hengellinen ja seksuaalinen väkivalta. Kappaleessa todetaan, että jokaisella on oikeus elää vapaasti ja turvallisesti ilman pelkoa väkivallasta. Lisäksi jokaisella on yksityisyyden suoja ja oikeus henkilökohtaiseen koskemattomuuteen. Kuvituksena kappaleessa on piirros lapsesta, jonka ympärille on piirretty punaisella kynällä rajat. Rajoja ympäröivät tietoruudut hyvään ja turvalliseen elämään kuuluvista asioista. Niitä

ovat: a) oma maailmankatsomus, arvot ja moraali, b) fyysinen ja psyykkinen koskemattomuus, c) kotirauha, d) tärkeät ja luotettavat perhesuhteet, e) elämänhallinnan taidot ja hyvä arki sekä f) yksityiselämän suoja. Käsittelytapansa puolesta kappale voisi olla peräisin myös yhteiskuntaopin tai ympäristöopin kirjasta. Kuvan otsikkona on ”Muista turvata rajasi?”. Kyseessä täytyy olla painovirhe, sillä kysymysmerkki otsikon lopussa tekee siitä kappaleen sisällön vastaisen.

Ihmisarvon käsittely on paikoin osa uskonnollista diskurssia. *Aarteessa* kappaleessa 2 ”Kristinuskon etiikka” todetaan seuraavasti:

”Raamatun eettisten ohjeiden keskeinen sisältö on sama: toiset ihmiset ovat tärkeitä. Jokainen ihminen rotuun ja uskontoon katsomatta on yhtä arvokas, sillä kristinuskon mukaan Jumala on luonut jokaisen ihmisen. Myös rikollisilla ja väärintekijöillä on ihmisarvo. Siksi useimmat kristityt eivät hyväksy esimerkiksi kuolemantuomiota”. (Aarre 6, 10 – 11.)

Sydämessä katolisesta kirkosta kertovassa kappaleessa 17 kerrotaan:

”Katolinen kirkko opettaa, että kaikki ihmiset ovat Jumalan kuvia. Siksi ihmiselämä on pyhä, ja sitä täytyy suojella kaikin keinoin. Tästä syystä myös paavi puhuu rauhan, ihmisoikeuksien ja oikeudenmukaisuuden puolesta”. (Sydän 6, 59.)

Aarteessa kappaleessa 12 ”Uskonto ja tiede” kuvituksena on käytetty kuvaa varhaisessa kehitysvaiheessa olevasta sikiöstä, joka on jo selkeästi ihmissikiön näköinen, mutta esimerkiksi sormet eivät ole vielä erottuneet toisistaan. Kuvatekstissä todetaan ”*Jokainen syntymä on ihme*”. (Aarre 6, 49.) Kuva herättää miellelyhtymän abortinvastaisuuteen, sillä kuvituksena olisi voitu samalla kuvatekstillä varustettuna käyttää myös vastasyntyneen kuvaa.

6.1.3 Samanarvoisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo

Kummassakin analysoimassani uskonnon oppikirjassa arvoon yhdenvertaisuus viitattiin ensimmäisenä uskontodiskurssissa. ”*Uskontodialogin tehtävä on vahvistaa ymmärrystä ja yhdenvertaisuutta eri uskonnoista tulevien ihmisten välillä sekä vähentää uskontoon perustuvaa syrjintää*”. (Sydän 6, 12.) ”*Jokainen ihminen rotuun ja uskontoon katsomatta on yhtä arvokas*” (Aarre 6, 10). Lisäksi viitattiin Maailmanuskontojen parlamentin vuonna 1993 julkaisemaan ehdotukseen yhteisistä eettisistä periaatteista. ”*Periaatteiden mukaan ensisijaisen tärkeää on se, että jokaista ihmistä kohdellaan hyvin. On toimittava väkivallattomasti, tasa-arvoisesti ja elämää kunnioittaen*”. (Aarre 6, 13.) Uskonnonvapautta käsittelevässä kappaleessa *Aarteessa* opetetaan ”*Kaikki suomalaiset ovat myös lain edessä*

tasa-arvoisia, uskoivatpa he mihin uskontoon tahansa”. (Aarre 6, 44.) Suomalaisessa lainsäädännössä tasa-arvolla tarkoitetaan kuitenkin sukupuolten välistä tasa-arvoa, joten oikea käsite näissä kahdessa *Aarten* esimerkissä olisi yhdenvertainen tai samanarvoinen. Käsitteet sekoittuvat helposti yleisessä kielenkäytössä, joten olisi hyvä käyttää niitä oppikirjassa järjestelmällisesti oikeassa yhteydessä. Myös rasismien yhteydessä *Aarteessa* kirjoitetaan ”*Siksi ihmisiin pitää yrittää suhtautua ennakkoluulottomasti ja heitä tulee kohdella tasa-arvoisesti*” (Aarre 6, 62).

Sydämessä sen sijaan tuodaan selkeästi esille, että tasa-arvo on nimenomaan sukupuolten välistä tasavertaisuutta (Sydän 6, 21). On kuitenkin huomattava, että yhteyttä lainsäädännön kieleen ei avata tekstissä. Aihetta lähestytään haastamalla oppilaat pohtimaan omia stereotyyppisiä käsityksiään eri sukupuolille sopivista harrastuksista ja ammateista. Lisäksi kuvatekstissä kysytään ”*Miten tasa-arvo mielestäsi toteutuu, kun naisten palkka on maailmalla keskimäärin 60 – 80 prosenttia miesten vastaavista palkoista?*”. (Sydän 6, 20.)

Yhdenvertaisuutta, samanarvoisuutta ja tasa-arvoa tarkastellaan molemmissa oppikirjoissa myös uskontodiskurssin ulkopuolella. Eriarvoisen kohtelun kohteiksi nimetään heikommassa asemassa olevat ihmiset kuten pakolaiset, vammaiset, köyhät, sodan ja katastrofien uhrin, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt ja lapset. Myös ihonväri, etninen alkuperä, kieli, poliittinen mielipide, lukutaidottomuus ja koulutuksen puute sekä yhteiskunnallinen asema mainitaan eriarvoisen kohtelun perusteina. (Sydän 6, 20-21, 51; Aarre 6, 14, 62 – 63, 106 – 107.) Rotuerottelusta käytetään esimerkkinä Etelä-Afrikan apartheid-politiikkaa ja Yhdysvaltojen rotuerottelua. Aiheesta kerrotaan Nelson Mandelan ja Martin Luther Kingin toiminnan avulla. (Aarre 6, 63, 106.) Oppikirjojen teksteistä käy ilmi, että kaikenlainen syrjintä ja eriarvoinen kohtelu millä perusteella tahansa on väärin ja tuomittavaa. Kaikki ihmiset ovat aina samanarvoisia ja ihmisarvo kuuluu kaikille.

6.1.4 Suvaitsevaisuus ja toisen kunnioittaminen

Analysoimissani uskonnon oppikirjoissa suvaitsevaisuus ja toisen kunnioittaminen on tärkeä arvo. Usein samassa yhteydessä puhutaan myös uskonnonvapaudesta sekä uskontodialogista ja katsomusdialogista. *Sydämessä* todetaan heti oppikirjan alussa, että

”Jokaisen tehtävä on kunnioittaa ja ymmärtää toisten ajattelua ja elämäntapoja, vaikka ne olisivatkin erilaisia kuin oma maailmankatsomus. Uskontojen ja katsomusten opiskelu on kuin vieraan kielen opiskelua. Jos

haluaa oppia vieraita kieliä, on hyvä ensin osata omaa äidinkieltään. Samalla tavalla oman uskonnon pohtiminen ja tutkiminen auttaa ymmärtämään muiden ihmisten maailmankatsomusta”. (Sydän 6, 6.)

Tällä tavalla muotoiltuna asiaan sisältyy vertailuelementti: miten omassa uskonnossa tai katsomuksessa toimitaan ja miten toisten. Tämä vahvistaa helposti ajattelua, että on olemassa me ja muut. Pitämällä keskiössä oma uskonto ja vertailemalla toisten uskontoja siihen, tarkastellaan asioita etnosentrisestä näkökulmasta. Olisiko kaikkia uskontoja mahdollista tarkastella sellaisenaan ilman vertailua?

”Kun tutustuu uskontoihin, ymmärtää paremmin eri kulttuureja – myös omaansa. Silloin on mahdollista ymmärtää eri tavoin ajattelevien ihmisten arvoja, asenteita ja tapoja sekä kunnioittaa toisen ihmisen vakaumusta”. (Sydän 6, 11.)

”Uskontoja tuntevalle ja kunnioittavalle ihmiselle maailma on avoin. Hän osaa toimia lähellä ja kaukana niin, ettei loukkaa toisia sanoin eikä teoin, vaan voi rakentaa rauhaa ja ymmärrystä eri kulttuureista tulevien ihmisten välille”. (Sydän 6, 11.)

Edellä olevien lainauksien perusteella voi ajatella myös, että uskontojen tuntemus ja uskonnollinen yleissivistys on välinearvo, jonka avulla saavutetaan muita tavoiteltavia asioita kuten rauhaa ja ymmärrystä ihmisten välille. Samaan tarkoitukseen tähtää oppikirjan tekstien mukaan myös uskontodialogi: *”moniarvoisessa ja moniuskontoisessa maailmassa tarvitaan eri uskontoihin kuuluvien välistä keskustelua ja yhteistyötä”*. Ymmärrystä halutaan synnyttää myös uskovien ja uskonottomien välille: *”Uskontodialogin lisäksi puhutaan myös katsomusdialogista. Se on eri katsomusten välistä vuoropuhelua, jossa myös uskonottomuus otetaan huomioon”*. (Sydän 6, 12.)

Selvimmin vertailu näkyy oppikirjoissa, kun niissä etsitään uskontojen yhteisiä piirteitä:

”Eri uskontojen eettisissä käsityksissä on paljon yhteistä. Abrahamin lapset eli juutalaisuus, kristinusko ja islam opettavat, miten olla hyvä ihminen. Ne myös korostavat ihmisarvoa. Esimerkiksi kristinuskon kultaista sääntöä vastaa islamissa Muhammedin ajatus ’kukaan teistä ei ole uskovainen niin kauan kuin hän ei toivo veljelleen sitä, mitä toivoo itselleen’. Samansisältöinen on ajanlaskun alussa eläneen oppineen Hillelin ajatus älä tee toiselle sellaista, mitä et tahdo tehtävän itsellesi”. (Aarre 6, 12.)

Sydämessä sama asia esitetään *”Uskontodialogin lähtökohtana on kultainen sääntö, joka yhdistää eri uskontoja. Sen mukaan jokaista tulisi kohdella samalla tavalla kuin haluaisi itseään kohdeltavan”*. (Sydän 6, 12.) Tarkasti ottaen ”kultainen sääntö” ei yhdistä eri

uskontoja, koska se on ainoastaan kristinuskon oppiin kuuluva sääntö. Sen sijaan muissa uskonnoissa on kultaista sääntöä vastaavia eettisiä ohjeita, kuten asia *Aarteessa* todettiin.

6.1.5 Uskonnonvapaus

Uskonnonvapaudesta käytävässä diskurssissa lähtökohtana on uskonnonvapauden kuuluminen ihmisoikeuksiin. Teksteissä mainitaan uskonvapauden kuuluvan myös perusoikeuksiin tai perusarvoihin. Se rinnastuu siis esimerkiksi ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, vapauteen, yhdenvertaisuuteen, mielipiteen vapauteen tai ruumiilliseen koskemattomuuteen. Uskonnonvapauden todetaan olevan uskonnonvapauslain turvaama oikeus. Uskonnonvapaus kuvataan siten erittäin tärkeäksi asiaksi. *Aarteessa* aiheen käsittelyyn on varattu kokonainen kappale (Aarre 6, 44 – 46), kun taas *Sydämessä* asiaa sivutaan useammassa kappaleessa. (ks. esim. Sydän 6, 56.)

Uskonnonvapaudesta tuodaan esille, että se tarkoittaa oikeutta uskoa tai olla uskomatta. Jokaisella on oikeus liittyä haluamaansa uskontoon tai luopua siitä ja harjoittaa omaa uskontoaan. Ketään ei saa myöskään pakottaa harjoittamaan uskontoa omatuntonsa vastaisesti. Molemmissa kirjoissa tuodaan myös selkeästi esille, että ketään ei saa syrjiä uskontonsa vuoksi.

”Kaikki suomalaiset ovat myös lain edessä tasa-arvoisia, uskoivatpa he mihin uskontoon tahansa. Luterilainen ei esimerkiksi saa pienempiä sakkoja samasta rikkeestä kuin ortodoksi”. (Aarre 6, 44.)

Koska *Aarteen* tekstissä viitataan lakiin, olisi syytä käyttää käsitettä yhdenvertainen tai samanarvoinen. Suomalaisessa lainsäädännössä käsitteellä tasa-arvo viitataan eri sukupuolten väliseen tasa-arvoon. *Aarteessa* uskonnonvapautta tarkastellaan muutenkin runsaasti lainsäädännön näkökulmasta. Kappaleessa käydään esimerkiksi läpi uskonnonvapauslaissa säädetyt ikäraajat uskontokuntaan liittymisestä tai siitä eroamisesta. Lisäksi ”Lue lisää” -osiossa on luettavissa kokonaisuudessaan YK:n ihmisoikeussopimuksen 18. artikla, joka koskee ajatuksen, omantunnon ja uskonnonvapautta. (Aarre 6, 44 – 47.)

Molemmissa oppikirjoissa kerrotaan uskonnonvapauden koskevan myös lapsia. Vanhemmat kuitenkin päättävät lapsen kuulumisesta johonkin uskontokuntaan sekä osallistumisesta koulussa järjestettäviin uskonnollisiin tilaisuuksiin. *Sydämessä* kuvituksena on käytetty valokuvaa, jossa mies kantaa hartioillaan pientä tyttöä. Kuva symboloi, kuinka lapsi menee

sinne, mihin isä vie. Toisin sanoen lapsi kuuluu siihen uskontoon, johon vanhempi hänet vie. Lapsi kuitenkin katsoo eri suuntaan. Haluaisiko hän kulkea eri reittiä?

Uskonnonvapauden käsittelyssä tuodaan myös esille eri Euroopan maissa käyty keskustelu siitä, saako uskonto näkyä julkisilla paikoilla. Uskonnonvapauden kerrotaan merkitsevän monille, että ihmisillä on oikeus käyttää uskontonsa mukaisia asuja ja asusteita kaikkialla. Toiset taas haluavat elää joutumatta näkemään uskontoja julkisilla paikoilla kuten kouluissa ja virastoissa. (Sydän 6, 56.) *Aarteessa* asiaa havainnollistetaan tarkastelemalla uskontojen näkymistä kouluissa. ”*Esimerkiksi ristikorut ja hiukset peittävät huivit ovat suomalaisissa kouluissa sallittuja toisin kuin vaikkapa Ranskassa*”. (Aarre 6, 53.) Huomionarvoista lauseessa on, että siinä käsitellään yhdenvertaisesti kristittyjen ja muslimien uskonnon ilmaisemista. Lähtökohtaisena oletuksena ei siten ole, että luterilaisena maana Suomessa on automaattisesti oikeus ilmaista kristinuskoa, mutta muiden uskontojen ilmaiseminen olisi kiellettyä. Oppikirjan tekstissä kerrotaan lisäksi, että eri uskonnot pyritään huomioimaan kouluruokailussa tarjoamalla juutalaisille ja muslimeilla uskonnollisesti puhdasta ruokaa ja mahdollisuus rituaaliseen käsienpesuun ennen ruokailua. Kuvituksena olevassa valokuvassa joukko eri etnistä alkuperää olevia ja asusteista päätellen eri uskontoon kuuluvia lapsia työskentelee yhdessä saman pöydän ääressä. (Aarre 6,52 – 53.)

Uskonnonvapautta käsittelevän kappaleen kuvituksena on musliminainen pukeutuneena nikab-asuun eli pään ja kasvot peittävään asuun, jossa vain silmät näkyvät (Aarre 6, 45). Kuvituksena olisi voinut käyttää jonkin muunkin uskonnon edustajaa. Näkyviä asusteita on esimerkiksi juutalaisilla miehillä kipa-päähine, hasidijuutalaisilla miehillä lierihattu ja hiuskiehkurat, sikhi-miehillä turbaani ja niin edelleen. Todennäköisesti kuvaan on valittu muslimi sen vuoksi, että oppikirjoissa käsitellään islamia. On myös mahdollista, että kuvavalinnan takana on stereotyyppinen ajattelu, että pyydetessä nimeämään uskonnollista pukeutumista harjoittava uskonto, ihmiset useimmin ajattelisivat juuri muslimeja.

6.1.6 Ihmisen arvo, itsensä hyväksyminen, identiteetti

Aarteessa pohditaan useassa kappaleessa ihmisen arvoon, omaan identiteettiin ja itsensä hyväksymiseen liittyviä tekijöitä. Asioiden käsittelyyn on helppo liittää tunnetaitojen opettamista, sillä kappaleissa käsitellään esimerkiksi epävarmuuden ja riittämättömyyden kokemista. Oppikirjan tekstissä korostetaan, että ihmisen arvo ei riipu hänen suorituksistaan:

”Sinä et ole tärkeä vain siksi, että pärjäätkoulussa tai olet hyvä esimerkiksi urheilussa tai musiikissa. Olet tärkeä ihan sellaisenaan, omana itsenäsi. Riität varmasti vanhemmillesi ja opettajillesi, vaikka olisit ihan tavallinen etkä paras tai edes toiseksi paras”. (Aarre 6, 64.)

Tekstissä pohditaan myös, että oppilas kuulee usein kehotuksen ”tee parhaasi”. Asioiden hyvin tekemiseen kannustetaan oppikirjassakin, mutta samalla todetaan, että aina ei tarvitse olla täydellinen. On tärkeää osata olla itselleen armollinen ja hyväksyä, ettei joka kerta onnistukaan. On mielenkiintoista, että kirjantekijät ovat luopuneet tässä kohtaa oppikirjoille tyypillisestä neutraaliudesta ja puhuttelevat lukijaa suoraan. Ihmisen pitää myös ottaa vastuuta teoistaan ja valinnoistaan eikä antaa esimerkiksi kavereiden tai mediassa esitettyjen mielikuvien ohjata tai painostaa tekemään itselle sopimattomia asioita. *”Oikea ystävä ei yllytä tai pakota mihinkään”*, Aarteessa muistutetaan. (Aarre 6, 58 – 59, 64 – 65.)

Jokaisella on myös oikeus olla oma itsensä ja tulla hyväksytyksi sellaisena kuin on:

”Ihmiset ovat erilaisia, ja se on hyvä asia. Myös oman identiteetin näyttäminen on aina hyväksyttävää. On oma asiasi, millaiseksi koet itsesi. Jos haluat esimerkiksi ilmaista itseäsi erikoisilla vaatteilla tai asusteilla, voit sen tehdä, vaikka muut sitä ihmettelisivätkin”. (Aarre 6, 61.)

Samalla kun tekstissä kannustetaan yksilöllisyyteen ja oman identiteetin hyväksymiseen, siinä kehoitetaan olemaan suvaitsevainen toisia kohtaan.

6.1.7 Kristinuskon etiikka

Molemmissa oppikirjoissa kristittyjen tärkeäksi ohjenuoraksi nimetään kultainen sääntö. Sille myös etsitään vastineita juutalaisuudesta ja islamista sekä todetaan, että kultaista sääntöä vastaava sääntö löytyy lähes jokaisesta uskonnosta ja kulttuurista. Kultaisen säännön tavoitteeksi nimetään elämän suojeleminen. (Aarre 6, 10, 12- 13; Sydän 6, 34.)

Aarteen mukaan kristinuskko pyrkii opettamaan ihmisille, mikä on oikein ja väärin. Kultaisen säännön lisäksi muita tärkeitä ohjeita ovat rakkauden kaksoiskäsky sekä kymmenen käskyä. Kristinuskon sanotaan olevan vaativa uskonto, sillä se ei pelkästään vaadi tekemään hyvää vaan myös kieltää vahingoittamista toisia. Kristityn pitää auttaa ja kunnioittaa toisia ja rakastaa vihamiestään, vaikka se ei aina olekaan helppoa. (Aarre 6, 10 – 11.)

Oppikirjoissa huomautetaan, että toisin kuin monessa muussa uskonnossa luterilaisuudessa ei ole yksityiskohtaisia sääntökokoelmia. Raamattu ei ole sääntökirja, josta löytyisi ratkaisuja tavallisiin arkisiin ongelmiin. Sen sijaan siinä annetaan yleisiä ohjeita kuten kultainen sääntö,

mutta ohjeiden noudattaminen on jokaisen omalla vastuulla. Molemmissa oppikirjoissa kerrotaan hyvin samankaltaisesti ihmisten luonnollisesta kyvystä erottaa hyvä ja paha:

”Luterilaisen etiikan mukaan jokainen ihminen maailmankatsomuksesta riippumatta tunnistaa luonnostaan hyvän ja pahan. Siksi kristityillä ei luterilaisuuden mukaan ole parempaa ymmärrystä hyvästä ja pahasta kuin ei-kristityillä. Tätä taitoa erottaa, mikä on oikein ja mikä väärin, kutsutaan nimellä luonnollinen moraalilaki”. (Sydän 6, 34.)

”Luterilaisen kirkon mukaan ihminen pystyy toimimaan moraalisesti, Meillä on omatunto ja järki, joiden avulla pystymme päättämään, mikä on oikein ja mikä väärin. Moraalisesti voivat toimia niin kristityt kuin muutkin ihmiset. Usko ei siis tee ihmisestä moraalisesti parempaa”. (Aarre 6, 11.)

6.1.8 Kestävä kehitys, luonnonsuojelu, varallisuuden jakautuminen

Sydämessä kestävästä kehityksestä todetaan:

”Kestävän kehityksen mukaan ihmisten tehtävä on tehdä maailmasta parempi paikka nykyisille ja tuleville sukupolville. Tavoite on elää niin, että emme heikennä tulevien sukupolvien elämisen mahdollisuuksia”. (Sydän 6, 50.)

Aiheen käsittelyssä käydään läpi YK:n Agenda 2030 -tavoitteista köyhyyden ja nälän poistaminen, terveellisen elämän ja hyvinvoinnin turvaaminen, sukupuolten välinen tasa-arvo, laadukas koulutus, vedensaannin turvaaminen ja ympäristön hyvinvointi. Oppikirjan tekstissä muistutetaan, että kestävä kehityksen edistäminen ei ole vain päättäjien asia vaan jokaisen yksittäisen ihmisen velvollisuus on toimia kaikkien ihmisten ja ympäristön hyvinvoinnin parantamiseksi. Esimerkkeinä yksittäisen ihmisen teoista mainitaan *”läheisistä huolehtiminen, kierrättäminen, eettisesti tuotettujen vaatteiden suosiminen, heikomman puolustaminen ja bussikyydin valitseminen henkilöauton sijaan”*. (Sydän 6, 50.)

Koulutus saa suuren arvon *Sydämessä* kestävä kehityksen edistäjänä. Mahdollisuuden koulunkäyntiin ja oppimiseen kerrotaan olevan ihmisoikeus. Tekstissä käydään läpi koulutuksen antamia mahdollisuuksia sekä yhteiskunnallisia esteitä koulunkäyntiin. Etenkin tyttöjen koulunkäynnin merkitystä tuodaan esille. Kuvituksena on kolme puhuttelevaa valokuvaa. Ensimmäisessä on Manilassa Filippiineillä oleva suuri kaatopaikka, jonka reunalla on lapsia leikkimässä. Kuvatekstin mukaan Filippiineillä asuu kymmeniätuhansia ihmisiä kaatopaikoilla ja he etsivät niistä esimerkiksi metallia myytäväksi. Toisessa kuvassa on nuori afrikkalainen raskaana oleva tyttö ja kuvassa lukee *”12-vuotiaan äitiysvaatteen”*. Kolmannessa

kuvassa joukko afrikkalaisia lapsia käy koulua vaatimattomassa rakennuksessa. Välineinä on vain vihkoja ja kyniä, mutta kaikki viittaavat innokkaasti. (Sydän 6, 50 – 51.)

Paremmän maailman saavuttamista tarkastellaan *Sydämessä* kokonaisen pääluvun verran. Siihen sisältyvät kappaleet 13 – 15, jotka ovat nimeltään ”Paljonko on riittävästi?”, ”Miksi on sotia?”, sekä ”Oikeus tulevaisuuteen”. (Sydän 6, 44 – 53.)

Kappaleessa 13 (Sydän 6, 46 – 47) todetaan, että riittävä elintaso on ihmisoikeus, joka ei toteudu maailmassa tällä hetkellä. Jokaisella ihmisellä on kuitenkin oikeus esimerkiksi ravintoon, terveydenhuoltoon, koulutukseen, kotiin ja hyviin elinoloihin. Osa ihmisistä elää äärimmäisessä köyhyydessä ja osa valtavassa rikkaudessa. Tekstissä kerrotaan taloudellisen eriarvoisuuden olevan lisääntymässä muun maailman ohella myös Suomessa. Aiheen käsittelyssä käytettävät termit taloudellinen eriarvoisuus ja suhteellinen köyhyysraja voivat olla oppilaille vaikeita ymmärtää ilman opettajan antamaa selitystä. Köyhyyttä ei kuvata vain yksilön näkökulmasta vaan sen todetaan olevan suuri yhteiskunnallinen ongelma. Köyhyyden kerrotaan aiheuttavan turvattomuutta, hätää, syrjäytymistä, voimattomuutta, itsekunnioituksen puutetta ja masennusta sekä estävän ihmisen kykenemisen samanlaisiin suorituksiin kuin hyvinvoiva ja koulutettu henkilö.

Maailman ravintotilanteesta *Sydämessä* kerrotaan seuraavasti:

”Vaurauden lisäksi myös ruoka jakaantuu maailmassa epätasaisesti. Näin ei tarvitsisi olla, sillä ruoka saataisiin tutkimusten mukaan riittämään kaikille. Suurimpia syitä ruokapulaan ovat ilmastonmuutos, luonnonkatastrofit ja väestönkasvu. Paljon on kyse myös ihmiskunnan valinnoista: viljelläkö pelloilla rehua lihakarjaa varten vai ihmisille kelpavia ruokakasveja?”. (Sydän 6, 46.)

Tekstin voi tulkita sisältävän kannanoton kasvissyönnin puolesta ja pitävän lihansyöntiä huonompana vaihtoehtona. Lihansyönti ja kasvissyönti esitetään toisena pois sulkevana, joko - tai -vaihtoehtoina sen sijaan, että niitä molempia voitaisiin harjoittaa. Kasvisruoan tuotantoon liittyviä ongelmia ei tuoda tekstissä esille lainkaan.

Aarteessa kestävän kehityksen teemassa korostuu luonnonsuojelu. Ihmisen suhteen luontoon todetaan olevan monimutkainen. Yhden näkemyksen mukaan luonto on pelkkä raaka-ainevarasto, toisen mukaan arvokas sinällään. Tekstissä ihmistä pidetään tällä hetkellä suurimpana uhkana luonnolle.

”Ihmisiä on niin paljon, että me uhkaamme kuluttaa loppuun raaka-aineet ja tuhota eläinten elinalueet. Ihmisen aiheuttamat saasteet aiheuttavat

ilmastonmuutoksen, jonka takia koko maapallon sää lämpenee hiljalleen. Ilmastonmuutos sulattaa jäätiköitä ja tekee monet alueet liian kuiviksi ruoanviljelyyn.” (Aarre 6, 108.)

Ilmastonmuutoksen pysäyttämiseksi ihmisten pitää *Aarten* mukaan muuttaa elintapojaan. Kulutuksen vähentäminen nimetään tärkeimmäksi keinoksi. Hankinnoissa pitäisi välttää kertakäyttöisiä tuotteita ja suosia kierrätystä. *Aarteessa* esitellään kolme luonnonsuojelutyötä tekevää järjestöä: WWF, Greenpeace ja Animalia. Greenpeacen esittelyssä kerrotaan:

”Myös Greenpeace pyrkii ratkaisemaan maailman ympäristöongelmia. Sen aktivistit ovat erilaisilla tempauksilla vastustaneet muun muassa valaiden pyyntiä, ydinvoimaa ja öljynporausta. Greenpeace on riippumaton järjestö. Se tarkoittaa, ettei Greenpeace ota toimintaansa rahaa valtioilta eikä yrityksiltä”. (Aarre 6, 109.)

Aarteessa käytävässä diskurssissa kestävästä kehityksestä ja luonnonsuojelusta Greenpeace esitetään yhdenvertaisena toimijana esimerkiksi WWF:n kanssa. Tekstissä ei kuitenkaan tuoda esille, että useat Greenpeacen aktivistit ovat joutuneet vastaamaan rikosoikeudellisiin syytteisiin tempauksistaan (ks. esim. Sundqvist 2018). Järjestö käyttää myös itse määritelmää rauhanomainen kansalaistottelemattomuus (Greenpeace Norden 2020).

Luonnonsuojelu tuodaan esille *Sydämessä* myös katolisen kirkon ja ortodoksisen kirkon yhteydessä. Paavi Franciscuksen kerrotaan ottaneen kantaa esimerkiksi köyhyyteen ja ympäristökysymyksiin. (Sydän 6. 58.) Ortodoksisesta kirkosta kertovassa kappaleessa sanotaan:

”Viime vuosina ortodoksit ovat olleet huolissaan luonnon tilasta. Esimerkiksi Konstantinopolin Patriarkka Bartholomeos I on saanut lempinimen ’Vihreä patriarkka’, koska hän puhuu luonnonsuojelun puolesta. Patriarkka on sanonut, että on väärin tuhata ja tuhota luontoa”. (Sydän 6, 64.)

6.2 Monikulttuurisuus Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa

Toinen tutkimuskysymykseni oli selvittää, miten oppikirjoissa näkyy monikulttuurisuus. Monikulttuurisuudella voidaan viitata erilaisiin ihmisryhmiin esimerkiksi etnisen taustan, uskonnon, yhteiskunnallisen aseman, sukupuolen, varallisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai terveydentilan mukaan. Usein monikulttuurisuuden käsite liitetään vain etniseen taustaan ja maahanmuuttoon. Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa, mitä ihmisryhmiä oppikirjojen teksteissä on nimetty, millä perusteella nimeämiset on tehty ja millaista diskurssia eri ihmisryhmistä oppikirjoissa käydään.

6.2.1 Uskontoon tai katsomukseen perustuva nimeäminen

Eniten nimetty monikulttuurisuuden peruste *Aarteessa* ja *Sydämessä* on uskonto tai katsomus. Eri uskontoja tai uskonnollisuuden muotoja kirjoissa nimetään yhteensä 31. Lisäksi nimetään ryhmät uskonnollinen tai uskontoon kuuluva sekä uskonnot. Muutamat ryhmät mainitaan vain kerran eikä niitä käsitellä nimeämistä enempää. Tällaisia ryhmiä ovat Taize-yhteisö, skientologit, Wicca, voodoo, jedismi, kiinalaiset uskonnot, Korean uskonnot, šintolaisuus, hindulaisuus, sikhit, metodismi ja baptismi. Muutamia mainintoja saavat pelastusarmeija ja mormonit, mutta myös niiden käsittely jää joko erittäin vähäiseksi tai pelkäksi nimeämiseksi. Nimeämällä runsaasti eri uskontoja tai uskonnollisia liikkeitä havainnollistetaan uskontojen moninaisuutta ja niiden suurta määrää maailmassa. Levinneisyyttä kuvaavilla kartoilla sekä eri uskontojen kannattajalukuja kuvaavilla diagrammeilla havainnollistetaan uskontojen merkittävyyttä. Kartoista ja diagrammeista on pääteltävissä, että kristinuskon on maailmana suurin ja levinnein uskonto ja islam on toiseksi suurin. Uskonottomuus on kolmanneksi yleisin katsomus maailmassa ja sen kerrotaan olevan kasvussa länsimaissa

Aineistossa tarkastellaan **katolilaisuutta** sekä nykypäivän tilanteesta että osana Suomen kirkkohistoriaa. *Sydämessä* kappaleessa 17 ”Katolinen kirkko Euroopassa” todetaan ensimmäiseksi, että ”*katolinen kirkko on maailman suurin kirkkokunta, johon kuuluu noin 1,3 miljardia ihmistä*”. (Sydän 6, s. 58.) Lisäksi kerrotaan Euroopan kristityistä noin puolet olevan katolilaisia. Kannattajaluvuilla havainnollistetaan katolisen kirkon merkittävyyttä maailmanlaajuisesti sekä Euroopan tasolla. Katolisen kirkon opista kappaleessa tuodaan esille messun ja erilaisten vuodenkiertoon ja pyhimyksiin liittyvien juhlien merkitys tärkeinä yhteisöllisinä tapahtumina. Lisäksi kerrotaan pyhimyksistä sekä elämän pyhydestä. Muita esille tuotavia asioita katolilaisuudesta ovat paavi, luostarit ja uskon monimuotoisuus. Paavista todetaan, että hän on merkittävä ja vaikutusvaltainen mielipidejohtaja. Nykyisen paavin kerrotaan puhuvan rauhan, ihmisoikeuksien ja oikeudenmukaisuuden puolesta sekä ottavan kantaa esimerkiksi köyhyyteen ja ympäristökysymyksiin. (Sydän 6, 58 – 61.)

Kappaleen kuvituksena käytetyt valokuvat paavista väkijoukon keskellä, lempeäilmeisistä pyhimyspatsaista, kastetilaisuudessa olevasta perheestä, iloisista lapsista ja nauravaisista nunnista synnyttävät mielikuvan lämminhenkisestä ja lempeästä uskonnosta. Kastejuhlasta olevassa kuvassa ja kuvatekstissä on selkeä ristiriita, sillä kuvatekstin mukaan ”*katolisessa kirkossa lapset kastetaan mahdollisimman pian syntymän jälkeen*”, mutta kuvassa oleva lapsi on koosta pääteltynä jo useiden kuukausien ikäinen. (Sydän 6, 58 – 61.)

Aarteessa katolisen kirkon käsittely keskittyy Suomen kirkkohistoriaan. Kappaleissa 6 ja 7 kerrotaan kristinuskon tulosta Suomeen ja katolisesta keskiajasta. (Aarre 6, s. 22 – 29.) Teksti on kirjoitettu neutraaliksi, historiankirjamaiseksi selostukseksi eikä siitä käy ilmi katolisen kirkon oppi. Kappaleessa 9 ”Uskonnot Suomessa” luodaan katsaus nykyiseen uskonnolliseen ja katsomukselliseen tilanteeseen ja siinä todetaan katolisen kirkon olevan maailman suurin kristillinen kirkkokunta. ”Suomessa katolilaisia on kuitenkin vain noin 12 000”. Katolisesta kirkosta tuodaan siis ilmi, että Suomessa sen merkitys kannattajien lukumäärän perusteella on vähäinen. Tekstissä kuitenkin huomautetaan katolilaisten määrän olevan kasvussa maahanmuuton myötä. (Aarre 6, s. 38.) Sivulla 38 on valokuva katolisen kirkon piispasta. Kuvatekstissä kerrotaan piispan tunnusmerkkien olevan kaapu, risti, hiippa, sauva ja sormus. Pelkkää kuvaa katsomalla on vaikea sanoa, minkä kirkkokunnan piispasta on kyse. Sormusta lukuun ottamatta esimerkiksi Suomen evankelisluterilaisen kirkon piispalla on samat tunnusmerkit, kuten voi huomata sivulla 42 olevasta valokuvasta luterilaisen kirkon piispasta. Kuvavalinnoilla mahdollisesti viitataan katolilaisen ja luterilaisen kirkon yhteisiin juuriin.

Myös **ortodoksiset** kirkot Euroopassa saavat *Sydämessä* oman kappaleen (Sydän 6, s. 62 – 65). Uskonnonharjoittamisesta kerrotaan monipuolisemmin kuin katolisen kirkon kohdalla, mutta oppia ei käydä läpi muutoin kuin toteamalla ortodokseilla olevan seitsemän sakramenttia. Kuten katolisen kirkon ja paavin yhteydessä tuotiin esille ympäristökysymykset, niihin viitataan myös ortodoksisuudesta kertovassa kappaleessa.

”Viime vuosina ortodoksit ovat olleet huolissaan luonnontilasta. Esimerkiksi Konstantinopolin Patriarkka Bartholomeos I on saanut lempinimen ’Vihreä patriarkka’, koska hän puhuu luonnonsuojelun puolesta. patriarkka on sanonut, että on väärin tuhata ja tuhota luontoa”. (Sydän 6, 64.)

Molemmat oppikirjat tuovat esille ortodoksisen kirkon erityisaseman toisena kansankirkkona. Merkillepantavaa on myös, että luterilaisuuden ohella ortodoksisuus on ainoa uskonto, josta oppikirjoissa on kuvia varsinaisesta uskonnonharjoittamisesta. Kuvissa näkyy ortodoksinen jumalanpalvelus, rukoilemista, vedenpyhitys sekä ristisaatto. Muista uskonnoista kuvituksessa on esitetty esimerkiksi perhejuhlia ja muita tilaisuuksia.

Kristinuskon muodoista **luterilaisuutta ja muita protestanttisia kirkkoja** käsitellään oppikirjoissa eniten. *Sydämessä* luterilaista uskoa käsitellään kokonaisen teemajakson verran. Jakso muodostuu kappaleista 8 ”Millainen on kristinuskon Jumala?”, 9 ”Ehtoollinen on pyhä ateria, 10 ”Rakkauden ja armon etiikka”, 11 ”Elämänkaaren juhlat” sekä 12 ”Herätysliikkeet” (Sydän 6, 28 – 41). *Aarteen* kappale 10 ”Suomen-evankelisluterilainen kirkko” (Aarre 6, 40 –

43) keskittyy seurakuntien toimintaan ja kirkon hallintoon eli siinä ei tuoda esille luterilaisen kirkon oppia. Vaikka kyseessä on evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjat, niissä käsitellään luterilaisuutta neutraalisti eikä sitä pidetä muita uskontoja parempana.

Sydämessä esitellään kappaleessa 19 ”Protestanttiset kirkot Euroopassa” (Sydän 6, 66 – 69) lyhyesti anglikaaninen kirkko, Keski-Euroopan reformoidut kirkot sekä vapaat suunnat. Anglikaanisesta kirkosta todetaan, että ”*anglikaaniset jumalanpalvelukset muistuttavat katolista messua, mutta kirkon oppi on lähempänä protestanttisuutta*”. Anglikaanisesta kirkosta ei siten kerrota sellaisenaan vaan sitä verrataan katolilaisuuteen ja protestanttisuuteen. Käsitteen protestanttisuus käyttö on epäselvää, koska protestanttisia kirkkokuntia on monia ja ne kaikki eroavat toisistaan. Anglikaanisen kirkon opista olisi näin ollen ollut hyvä kertoa ainakin pääpiirteissään. Kappaleen tekstissä ei myöskään määritellä, millaisesta vastalauseesta katolista kirkkoa kohtaan protestanttisuuden synnyssä oli kyse. Reformoiduista kirkoista sekä vapaista suunnista kertovissa osioissa vertailevaa käsittelytapaa ei käytetä.

Herätysliikkeiden käsittelyssä oppikirjoissa on selkeä ero aiheen tarkastelun laajuudessa. *Sydämessä* herätysliikkeiden käsittelyyn käytetään kokonainen kappale 12 ”Herätysliikkeet” (Sydän 6, s. 40 – 41), kun taas *Aarteessa* herätysliikkeitä tarkastellaan vain Lue lisää -osiona Uskonnot Suomessa” -kappaleen lopussa sekä lyhyenä mainintana kappaleen tekstissä (Aarre 6, s. 37,39). Oppikirjoissa nimetyt herätysliikkeet ovat lestadiolaisuus, evankelisuus, rukoilevaisuus ja herännäisyys eli körttiläisyys. Herätysliikkeistä molemmat oppikirjat korostavat, että ne ovat osa Suomen evankelisluterilaista kirkkoa. Lisäksi niistä todetaan, että herätysliikkeiden jäsenet ovat aktiivisia seurakuntalaisia ja vaikuttavat monilla paikkakunnilla paljon luterilaisen kirkon toimintaan. Myös monien seurakuntien työntekijöiden ja luottamushenkilöiden herätysliiketausta tuodaan esiin.

Herätysliikkeiden toiminnasta kerrotaan kodeissa ja rukoushuoneissa järjestettävistä hengellisistä kokoontumisista eli seuroista sekä suurista kesäjuhlista. Näissä tilaisuuksissa puhujina ovat pappien lisäksi niin sanotut maallikot eli tavalliset seurakunnan jäsenet. Lisäksi kerrotaan henkilökohtaisen uskonnollisen kokemuksen arvostamisesta. Herätysliikkeet esitetään neutraalissa tai melko positiivisessa sävyssä. Paljon julkisessa keskustelussa esillä olevia ongelmia kuten naisen asemaa tai esimerkiksi syntyvyydensäännöstelyyn ja yleiseen käyttäytymiseen liittyviä rajoituksia ja sääntöjä ei oppikirjojen teksteissä tuoda esille. Nämä ja muut herätysliikkeiden omat opilliset korostukset ovat tietoinen, jota ei ainakaan tässä

vaiheessa tuoda esille. Näitä kysymyksiä käsitellään mahdollisesti myöhemmillä luokka-asteilla. Aiheen käsittelyssä on voitu myös ottaa huomioon, että herätysliikkeisiin kuuluvat oppilaat osallistuvat evankelisluterilaisen uskonnon oppimäärän opetukseen.

Selvimmin oppikirjoissa korostuu, että herätysliikkeet ovat osa Suomen luterilaista kirkkoa eivätkä omia uskontoja. Samoin herätysliikkeiden vahva lauluperinne tuodaan esille monissa tekstinkohdissa. Herätysliikkeistä syntyy myös melko yhtenäinen kuva, vaikka ne eroavat monissa painotuksissa toisistaan ja niiden sisälläkin on useita suuntauksia. Esimerkiksi lestadiolaisuudesta on olemassa viisi suuntausta (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020). *Sydämessä* on kuva evankelisen herätysliikkeen ”Maata näkyvissä” -festareilta ja kuvatekstissä kerrotaan tapahtuman kokoavan vuosittain lähes 20 000 nuorta yhteen. Toisessa kuvassa on vanhoillislestadiolaisen herätysliikkeen Suviseurojen seuraportti. Kuvatekstissä todetaan Suviseurojen olevan Suomen suurin kesätapahtuma. Kuvassa on portin lähellä nuoria rennosti juttelemassa keskenään. Kuvitus synnyttää mielikuvan herätysliikkeistä nuorekkaina ja nykypäivässä mukana olevina. Kuvituksen voi ajatella olevan lapsiin ja nuoriin vetoavia ja synnyttävän positiivisia mielikuvia herätysliikkeiden toiminnasta. *Aarteessa* oleva kuva suuressa seurateltassa olevista ihmisistä synnyttää mielikuvan tapahtuman suuruudesta. Kuvasta ei pysty varmuudella sanomaan, minkä herätysliikkeen seuroista on kyse, mutta kuvassa näkyvä suuri lasten määrä viittaa lestadiolaisuuteen. Se, että kuvassa on paljon lapsia, tuo toiminnan lähemmäksi oppilaiden kokemusmaailmaa. Toisaalta istuminen paikoillaan seurapuheita kuuntelemassa voi synnyttää kuvan toiminnan jäykkyydestä.

Helluntailaisuudesta *Sydämessä* kerrotaan, että se on nykyisin maailman toiseksi suurin kristillinen suuntaus. Lisäksi todetaan, että se kuuluu protestanttisista kirkkokunnista kehittyneisiin vapaisiin suuntiin (Sydän 6, 69, 75). Sekä *Sydämessä* että *Aarteessa* kerrotaan vapaiden suuntien olevan riippumattomia valtiosta ja niiden jumalanpalveluksen olevan vapaamuotoinen. Helluntailaisuudesta, vapaakirkosta ja adventtikirkosta tuodaan esille henkilökohtaisen uskon korostaminen ja vasta uskoontulon jälkeen tapahtuva kasteen saaminen. *Aarteessa* todetaan melkein jokaisella paikkakunnalla olevan helluntaiseurakunta tai vapaakirkko. Helluntailaisia on *Aarten* mukaan Suomessa noin 60 000, vapaakirkkoon kuuluvia noin 15 000 ja adventtikirkkoon kuuluvia noin 5000 (Aarre 6, s. 37). Molempien oppikirjojen teksteissä tuodaan selvästi esille, että vapaat suunnat ovat kristillisiä.

Jehovan todistajat sekä vapaisiin suuntiin kuuluvat helluntailaisuus, vapaakirkko ja adventismi mainitaan oppikirjojen teksteissä useammin kuin kerran, mutta silti niitä ei

varsinaisesti käsitellä teksteissä. *Sydämessä* Suomessa olevista eri katsomuksista kertovassa kappaleessa todetaan:

”Suomessa on myös monia muita uskontoja. Toiset niistä ovat suuria maailmauskontoja ja toiset taas pienempiä uskonnollisia ryhmiä kuten buddhalaisuus, hindulaisuus ja sikhiläisyys. Esimerkiksi jehovantodistajien pyhäköt eli valtakunnansalit ovat tuttu näky monilla paikkakunnilla”. (Sydän 6, s. 77).

Sydämessä Jehovan todistajat rinnastetaan käsittelyssä Suomessa varsin marginaalisina ryhminä oleviin uskontoihin, vaikkakin tekstissä sen kerrotaan olevan levinnyt monille paikkakunnille. *Aarteessa* todetaan uskontoa koulun arjessa käsittelevässä kappaleessa, että *”Jehovan todistajien ei tarvitse käydä minkään katsomusaineen tunnilla, koska heillä on oma uskonnon opetus valtakunnansalilla”* (Aarre 6, 52). Toinen maininta Jehovan todistajista *Aarteessa* on Ilmestyskirjan käsittelyn yhteydessä. Siinä kerrotaan, että

”Jotkut uskonnolliset ryhmät ovat jopa laskeneet Ilmestyskirjan perusteella, milloin maailmanloppu tulee. Esimerkiksi Jehovan todistajat odottivat maailmanloppua vuosina 1914 ja 1915. Ilmestyskirja on edelleen heille tärkeä.”. (Aarre 6, s. 79.)

Jehovan todistajien oppia ei käsitellä kummassakaan kirjassa. *Aarten* käyttäjille voi Jehovan todistajien uskonnosta tämän maininnan pohjalta syntyä mielikuva selkeästi luterilaisuudesta poikkeavasta katsomuksesta. Kuudesluokkalainen kykenee kyllä ymmärtämään, että ennustus on ollut virheellinen eikä maailmanloppua tullutkaan. Käytetty sanamuoto ”jotkut uskonnolliset ryhmät” rinnastaa Jehovan todistajat muihin maailmanlopun odottajiin.

Aineistossa tarkastellaan **islamia** monessa yhteydessä. *Aarre* lähestyy aihetta esittelemällä kappaleessa 24 avioliittoa ja hautajaisia islaminuskossa (Aarre 6, s. 94 – 97). *Sydämessä* tarkastelu tapahtuu yleisemmällä tasolla kappaleessa 20 ”Islam Euroopassa” (Sydän 6, s. 70 – 73). Yhteistä molempien oppikirjojen teksteille ja kuvitukselle on, että niissä ei varsinaisesti esitellä islaminuskon oppia eikä uskonnonharjoittamista. *Aarteessa* todetaan islamin jakaantuminen kahteen pääsuuntaan, jotka ovat sunnalaisuus ja šiialaisuus. Lisäksi mainitaan perjantairukouksissa käyminen. (Aarre 6, 37.)

Sen sijaan etenkin *Sydämessä* tuodaan esille islamin pitkää historiaa Euroopassa sekä levinneisyyttä nykypäivänä. Muslimien määrän todetaan kasvaneen Euroopassa viime vuosikymmeninä etenkin pakolaisuuden ja työperäisen maahanmuuton vuoksi. Islamista rakennetaan mielikuvaa luonnollisena osana eurooppalaisuutta. Tekstissä todetaan, että moskeijat ovat osa eurooppalaista katukuvaa ja viestiä vahvistetaan valokuvalla moskeijasta

Berliinissä keskellä asuinalueita. Tekstissä myös kerrotaan, että muslimit elävät Euroopassa eri tavalla kuin esimerkiksi islamin synnyinseuduilla Lähi-Idässä. Toisessa valokuvassa tummiin pukeutunut huivipäinen nainen ajaa polkupyörällä määrittelemättömän kaupungin kaduilla. Pelkän asun perusteella lukija ei voi varmuudella tietää, onko kyseinen nainen muslimi vai esimerkiksi kristitty turisti, joka noudattaa muslimimaan pukeutumiskoodia. Kontekstin perusteella on kuitenkin selvää, että tarkoituksena on esittää musliminaista tekemässä arkipäiväistä tointa.

Kappaleen kuvituksena on käytetty myös kuvaa nuorista musliminaisista/ muslimityöistä piirtämässä huulipunalla peiliin. Kyseessä on jälleen tilanne, jossa henkilöitä ei kuvata nimenomaan muslimina vaan teon perusteella kuvassa voisi olla esimerkiksi kristittyjä teinityttöjä. Yhdessä kappaleen kuvassa on muslimiperhe viettämässä kotonaan sokerijuhlaa. Perhe istuu lattialla aterioimassa ja henkilöillä (kaksi miestä, pieni lapsi ja lasta lusikalla syöttävä nainen) on iloinen ilme. Kappaleen tekstillä ja etenkin kuvituksella pehmennetään eroavaisuuksia muslimien ja ei-muslimien välillä. Kuvissa esiintyvät henkilöt eivät harjoita uskontoa esimerkiksi rukoilemalla moskeijassa tai pyhiinvaelluksella Mekassa. Sen sijaan henkilöt tekevät arkipäiväisiä asioita ja viettävät aikaa yhdessä perheensä ja ystäviensä kanssa. *Sydämen* kuvituksessa on kuitenkin useita valokuvia kristityistä uskonnollisissa tilaisuuksissa tai muutoin harjoittamassa uskontoaan.

Suomen katsomustilannetta kuvaavassa kappaleessa 22 (Sydän 6, 76 – 77) tuodaan esille, että ensimmäiset muslimit Suomessa olivat 1800-luvulla tänne muuttaneita tataareja. Muslimeja alkoi muuttaa Suomeen aiempaa enemmän 1990-luvulta alkaen etenkin pakolaisina. Islam onkin Suomen toiseksi suurin uskonto kristinuskon jälkeen yli 60 000 kannattajallaan. Kuten muun Euroopan kohdalla myös Suomessa muslimien ”*päivittäiset rukoushetket ovat etenkin suurissa kaupungeissa arkea*”. (Sydän 6, 77.)

Aarteessakaan ei esitellä islaminuskon opillisia kysymyksiä vaan aihetta lähestytään tarkastelemalla islamilaista hää- ja hautajaisperinnettä (Aarre 6, 94 – 97). Teksti on kirjoitettu neutraalisti ilman vertailua muihin uskontoihin. Tekstissä kerrotaan avioliiton solmimiseen liittyvistä säädöksistä ja tavoista, mutta esimerkiksi naisten asemaa islamissa ei käsitellä. Avioliiton osalta korostetaan siinä olevan kyse perheen perustamisesta. Samalla kerrotaan islamilaisen perhekasityksen kattavan vanhempien ja lasten lisäksi sukua laajemminkin. Kuvituksena olevassa valokuvassakin on mukana neljä sukupolvea (Aarre 6, 95.) Myös muslimien suhtautumisesta kuolemaan sekä muslimihautajaisista kerrotaan neutraalisti.

Vaikka *Aarten* teksti sinällään on neutraalia, synnyttää erillinen ”Häät ja hautajaiset”-teemajakso, jossa esitellään juutalaisten, muslimien ja uskonottomien häitä ja hautajaisia kukin omassa kappaleessaan, helposti vertailunäkökulman: tässä uskonnossa toimitaan näin, entä tuossa toisessa. Mielenkiintoista on myös, että tarkasteltaviksi on valittu juuri häät ja hautajaiset, mutta ei kastejuhlaa. Kastejuhlan voisi kuitenkin olettaa olevan oppilaille tutuin ja läheisin. Oppilaat eivät välttämättä ole koskaan osallistuneet häihin tai hautajaisiin, mutta monilla voi olla kokemuksia esimerkiksi sisarusten tai serkkujen kastejuhlista.

Juutalaisuuden käsittelyssä oppikirjat poikkeavat toisistaan. Sydän-kirjasarjassa juutalaisuutta käsitellään viidennen luokan oppikirjassa, joten analysoimassani kuudennen luokan kirjassa aiheelle ei ole omaa kappaletta. *Aarteessa* juutalaisuutta tarkastellaan avioliiton ja hautajaisten kautta. Tekstissä ei kerrota juutalaisuuden opista vaan kyseessä on pääasiassa ulkokohtainen kuvaus seremonioiden kulusta. Ainoat oppiin viittaavat kohdat ovat tieto, että juutalaisten pyhäpäivä on nimeltään sapatti ja sitä vietetään lauantaina. Lisäksi kerrotaan häissä rikki polkaistavan viinilasin symboloivan Jerusalemin temppelin tuhoamista 2000 vuotta sitten. Hautajaisten kohdalla tekstissä on hieman esimerkiksi kristillisiin hautajaisiin vertaileva sävy, kun kappaleessa kerrotaan ”*juutalaisiin hautajaisiin ei yleensä tuoda kukkia, eikä niitä aseteta haudalle myöhemminkään*”. (Aarre 6, 92.)

Uskonnollisiin tai uskontoon kuuluviin henkilöihin sekä **uskonnottomiin** tai uskontoon kuulumattomiin henkilöihin liittyvät kysymykset synnyttävät merkittävän osan oppikirjojen uskontodiskurssista. Sekä *Sydämessä* että *Aarteessa* uskontoon kuulumista ja uskonnollisuutta pidetään tärkeänä, mikä on ymmärrettävää, koska ne ovat uskonnon oppikirjoja.

”Uskonnollisen kasvatuksen saaneelle on usein luonnollista, että uskonto on tärkeä osa hänen elämänsä. Uskonottoman kasvatuksen saanut ihminen taas on tottunut siihen, että uskonto ei kuulu hänen arkeensa”. (Sydän 6, 6.)

Oppikirjan teksti luonnollistaa uskonnon, vaikka uskonnot ovat aina ihmisen kehittämiä uskomusjärjestelmiä. Ne eivät siten ole luonnollisia osia maailmaa kuten esimerkiksi kivet ja puut ovat eikä uskontojen olemassaolo ole luonnonlain kaltainen aina olemassa oleva ja kaikissa tilanteissa pätevä asiointila. Luonnollistaminen on keino tehdä jostakin niin normaalia ja itsestään selvää, ettei asian olemassaoloa kyseenalaisteta, vaan sen olemassaolo muuttuu ”tervejärkiseksi” (*common-sense*) olettamukseksi (Fairclough 1992, 9; Fairclough 1997, 75).

Uskonto ei myöskään ole välttämättä tärkeä osa ihmisen elämää, vaikka hän olisikin saanut uskonnollisen kasvatuksen. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että yhä harvemmat kirkkoon kuuluvat vanhemmat tuovat lapsensa kastettaviksi. Suomalainen luterilaisuus on uskontotutkimusten mukaan poikkeavaa maailman kirkkoista siinä, että meillä seurakunnat eivät ole ennen kaikkea jumalanpalvelusyhteisöjä, sillä vain 6 -7 prosenttia suomalaisista osallistuu jumalanpalvelukseen vähintään kerran kuukaudessa. (Malkavaara 2017, 61 – 62.)

Uskonnon merkitystä korostetaan ja sen luonnollistamista jatketaan rinnastamalla se ihmisen perustarpeisiin kirjoittamalla *”Ihmiset ovat aina tarvinneet turvaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota monille ovat tarjonneet uskonnot”* (Sydän 6, 9).

Kun oppikirjan tekstissä todetaan uskonnoton kasvatuksen saaneen olevan tottunut siihen, ettei uskonto kuulu hänen arkeensa, syntyy mielikuva, että uskonnon puuttuminen on tila, johon täytyy tottua. Henkilön elämässä on vajuus tai puute, johon henkilö on mukautunut tai sopeutunut. Uskonnottomuudesta myös tuodaan esille, että osa ihmisistä silti uskoo jumalaan, vaikka he eivät kuulukaan mihinkään uskontoon. Henkilöt, jotka eivät usko jumalaan nimetään ateisteiksi. (Aarre 6, 98.) Kaikki uskontokuntiin kuulumattomat eivät siis ole ateisteja. osa heistä voi olla agnostikkoja eli he eivät ole varmoja, onko jumalaa olemassa (Aarre 6, 45). Uskonnottomien määrän todetaan olevan kasvussa Suomessa ja muualla Euroopassa (Sydän 6, 76), mutta syitä tälle maallistumiskehitykselle ei kummassakaan oppikirjassa anneta.

Uskonnottomien häitä ja hautajaisia käsittelevässä kappaleessa (Aarre 6, 98 – 101) tehdään vertailua kristillisiin häihin: *”Usein siviilivihkimiseen kuuluu samoja tapoja kuin kristilliseen vihkimiseen. Monet esimerkiksi vaihtavat sormuksia”*. Kappaleen kuvituksena on valokuva ulkona tapahtuvasta siviilivihkimisestä. Morsiamella on pitkä valkoinen morsiuspuku ja sulhasella juhlapuku. Paikalla on paljon juhluvieraita. Vihkijä on selin, joten kuvasta ei näe, että hän ei ole pappi.

6.2.2 Muut nimetyt monikulttuurisuuden ryhmät

Vammaiset ovat esillä uskonnon oppikirjoissa vähän. *Aarteessa* vammaisia ei mainita lainkaan. *Sydämessä* käsittely kytkeytyy etiikkaan ja etenkin käsitteisiin ihmisarvo, samanarvoisuus ja yhdenvertaisuus. Vammaiset luetellaan muiden usein eriarvoista kohtelua saavien ihmisryhmien joukossa. Lisäksi esimerkkinä syrjinnästä käytetään sitä, että

liikuntavammaiselle ei ole järjestetty esteetöntä kulkua kouluun tai ostoskeskukseen. (Sydän 6, 20.) Samoin vammaiset mainitaan vihapuheen kohteena (Sydän 6, 23). Edellä mainituissa yhteyksissä vammaisista syntyy kuva heikommassa olevasta ihmisryhmästä. Vammaisia ei edellä mainituissa tilanteissa esimerkiksi kuvata itsenäisinä toimijoina. Maininnan tasolla tuodaan esille YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista vuodelta 2006. Kuvituksena on piirros pyörätuolissa olevasta lapsesta menossa tietä eteenpäin. (Sydän 6, 17.)

Uskontojen vuoropuhelua käsittelevässä kappaleessa on valokuva olohuoneen lattialla läppäri sylissä istuvasta nuoresta naisesta, jolla on kokojalkaproteesi. Kuvatekstissä kerrotaan: *”Ekumeeninen vastuuviikko on Suomen kaikkien kirkkojen ihmisoikeuskampanja. Vastuuvuikon teemoja ovat olleet esimerkiksi rauha, uskonnonvapaus ja jokaisen oikeus ihmisarvoiseen työhön”*. (Sydän 6, 13.) Myös rakkauden ja armon etiikkaa käsittelevän kappaleen kuvituksessa on käytetty valokuvaa, jossa esiintyy vammaisen nuori nainen. Kuvassa nainen istuu pyörätuolissa ja toinen nuori nainen on kyykistynyt hänen viereensä. Kuvan taustalla on käynnissä jokin urheilutapahtuma. Myös kyykistynyt nainen on urheilutapahtuman osallistuja, sillä hänellä on numerolappu puserossaan. Molemmissa valokuvissa sommittelun ja valon avulla kiinnitetään katsojan huomio ensin ihmisiin ja vasta kuvia tarkemmin katsomalla huomaa vammaisuuden. Kuvissa ei siten korostu henkilöiden vammaisuus. Sen sijaan niissä kuvataan vammaisia tavallisissa tilanteissa tekemässä samoja asioita kuin vammattomatkin. Vammaisuuden vähäinen käsittely on yllättävää, sillä etenkin lisääntyvän inklusion myötä vammaiset ovat monissa kouluissa osa oppilaiden jokapäiväistä arkea. Vammaisuuden käsittely on myös hyvin yksipuolista, koska siinä tuodaan esille vain liikuntavammaisia eikä muita vammaisuuden muotoja käsitellä lainkaan.

Myös **seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen** käsittely jää oppikirjoissa vähäiseksi. Ihmisten yhdenvertaisuutta käsittelevässä kappaleessa 5 ”Yhdenvertaisuus on samanarvoisuutta” (Sydän 6, 20 – 21) todetaan, että:

”Jokaisella ihmisellä on siis sama ihmisarvo riippumatta siitä, mikä ihonväri, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, kieli, uskonto, poliittinen mielipide tai yhteiskunnallinen asema hänellä on, mistä hän on kotoisin tai kuinka varakas hän on” (Sydän 6, 20).

Samassa kappaleessa käytetään kuvituksena sateenkaarilippua. Kuvateksti kertoo, että *”Sateenkaarilippu on symboli, joka muistuttaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuudesta yhteiskunnassa”*. (Sydän 6, 21.) Esimerkiksi käsitettä seksuaalivähemmistö ei avata oppikirjan tekstissä lainkaan. Luterilaisia elämänkaaren juhlia

käsittelyssä kappaleessa on valokuva naisparin vihkitilaisuudesta. Kuvatekstin mukaan *”Suomessa astui voimaan vuonna 2017 uusi laki, joka mahdollisti samaa sukupuolta olevien avioliiton. Luterilaisessa kirkossa on käyty keskustelua siitä, voiko kirkko vihkiä samaa sukupuolta olevia”*. (Sydän 6, 38.) Käydyn keskustelun laatua tai lopputulosta ei kuitenkaan oppikirjassa kerrota.

Aarteessa ainoa viittaus seksuaalivähemmistöihin tulee kappaleessa 15 ”Oikeus olla oma itsensä” (Aarre 6, 60 – 61). Kappaleessa pohditaan oman identiteetin kehittymistä.

”Ajatuksia itsestä ohjaavat myös oma sukupuoli- ja seksuaali-identiteetti. Jos kokee olevansa erilainen kuin muut, voi joutua pohtimaan asiaa paljon, ennen kuin tietää, kuka on”. (Aarre 6, 61.)

Teksti jatkuu myöhemmin: *”On oma asiasi, millaiseksi koet itsesi. Jos haluat esimerkiksi ilmaista itseäsi erikoisilla vaatteilla tai asusteilla, voit sen tehdä, vaikka muut sitä ihmettelisivätkin”* (Aarre 6, 61). Tekstissä ei kuitenkaan tarkemmin määritellä, millaista itseilmaisua sillä tarkoitetaan. Kappaleen kuvituksena on valokuva kahdesta nuoresta naisesta pukeutuneena japanilaisiin cosplay-asuihin (Aarre 6, 60).

Verrattuna seksuaalivähemmistöjen asemasta julkisuudessa käydyn keskustelun määrään aihetta käsitellään analysoimissani uskonnon oppikirjoissa erittäin vähän. Viittaukset seksuaalivähemmistöihin liittyvät lähinnä etiikan näkemykseen ihmisten yhdenvertaisuudesta ja samanarvoisuudesta.

Aineistosta on löydettävissä myös **etnisyyden pohjalta nimettyjä** kansallisia vähemmistöjä, maahanmuuttajia ja pakolaisia sekä **muuta eri perustein nimettyjä** ryhmiä. Suomen kansallisia vähemmistöjä ovat ruotsinkieliset, saamelaiset, romanit, juutalaiset, tataarit, karjalaiset sekä niin sanotut vanhavenäläiset (Opetushallitus 2020; Martikainen ym. 2006, 29). Näiden lisäksi Suomeen on syntynyt viime vuosikymmeninä sekä työperäisen maahanmuuton että pakolaisuuden myötä uusia vähemmistöjä.

Oppikirjoissa kansallisten vähemmistöjen käsittely jää mainintojen tasolle. *Sydämessä* on piirroskuva, jossa nimetään eri ihmisoikeuksiin liittyviä julistuksia ja sopimuksia. Viimeisenä mainitaan vuonna 2007 annettu YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista. Kuvassa on saamelaisasuinen mies poron kanssa. Miestä ei nimetä saamelaiseksi, mutta asu tyyllittelee saamelaisasua. (Sydän 6, 17.) *Aarteessa* todetaan perusoikeuksista, että ne takaavat oikeuden olla ja elää rauhassa omalla tavallaan. *”Erityisen tärkeää tämä on vähemmistöille eli sellaisten ryhmien ihmisille, joita on valtiossa vähän. Suomessa kansallisia vähemmistöjä*

ovat muun muassa romanit ja saamelaiset". (Aarre 6, 44.) Tataarit mainitaan islamin yhteydessä: *"Ensimmäisiä suomalaisia muslimeja olivat 1800-luvulla Suomeen muuttaneet tataarit. Muslimit olivat kuitenkin hyvin pieni vähemmistö"*. (Sydän 6, 77.)

Maahanmuutto mainitaan useimmin juuri kytkettynä islamin leviämiseen Euroopassa. Samoin katolilaisten määrän Suomessa kerrotaan olevan kasvussa maahanmuuton myötä. Maahanmuutto ei siten ole isossa osassa monikulttuurisuusdiskurssissa uskonnon oppikirjoissa. Kappaleiden teksteissä ei kiinnitetä huomiota muuttajien etniseen alkuperään vaan ainoastaan uskontoon. *Aarteessa* korostetaan moninaisuuden olevan osa suomalaisuutta:

"Suomessa asuu eri puolilta maailmaa lähtöisin olevia ihmisiä. Siksi suomalaisilla on monia erilaisia tapoja ja Suomessa myös tunnustetaan monia eri uskontoja. Tämä moninaisuus näkyy myös koulussa." (Aarre 6, 52.)

Muita oppikirjojen teksteissä käytettyjä ihmisryhmien nimeämisperusteita ovat pakolaisuus, varallisuus, yhteiskunnallinen asema, ihonväri, poliittinen mielipide, etnisyys, sotien ja katastrofien uhri, syrjitty, perhesuhteet ja sukulaisuus, ikään perustuvat lapsi, nuori ja aikuinen sekä sukupuoleen perustuva tyttö. Niiden esiintyminen teksteissä jää yksittäisten mainintojen tasolle. Elämistä vähemmistöryhmän jäsenenä ei käsitellä oppikirjojen teksteissä lainkaan.

7 Tulosten yhteenveto

Oppikirjoissa esiteltyt arvot voi ryhmitellä hyvään elämään ja ihmisyyteen liittyviin, uskonnonvapauteen ja suvaitsevaisuuteen liittyviin, ihmisen arvoon ja identiteettiin liittyviin arvoihin, kristillisen etiikan mukaisiin arvoihin sekä kestäväan kehitykseen liittyviin arvoihin.

Oppikirjojen teksteissä hyvä elämä sellaisenaan arvo, joka halutaan saavuttaa. Toisaalta hyvä elämä koostuu muista arvoista kuten onnellisuus, hyvä koulutus ja ihmisoikeudet. Ihmisoikeudet ovat perusarvoja, jotka kuuluvat kaikille. Tällaisia ovat esimerkiksi oikeus koskemattomuuteen, mielipiteen- ja sananvapaus, uskonnonvapaus ja oikeus riittävään elintasoon. Muita hyvään elämään ja ihmisarvoiseen elämään liittyviä arvoja ovat samanarvoisuus, yhdenvertaisuus sekä tasa-arvo. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan, että kaikki ihmiset ja ihmisryhmät ovat samanarvoisia. Jokaisella on siis sama ihmisarvo riippumatta esimerkiksi hänen ihonväristään, sukupuolestaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan, uskonnostaan, kielestään, poliittisesta mielipiteestään, varallisuudestaan tai yhteiskunnallisesta asemastaan. Tasa-arvosta tuodaan esille, että sillä tarkoitetaan sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta.

Suvaitsevaisuus ja toisen kunnioittaminen kytkeytyy vahvasti uskonnolliseen diskurssiin, sillä se tuodaan esille etenkin uskonnonvapautta käsiteltäessä. Uskonnonvapauden merkittävyyttä tuodaan esille lukuisilla viittauksilla lainsäädäntöön ja kansainvälisiin sopimuksiin sekä sen kuulumisesta ihmisoikeuksiin. Suvaitsevaisuus eri kulttuureista ja uskonnoista tulevia ihmisiä kohtaan kuvataan toisaalta arvona sinänsä. Toisaalta uskonnollinen yleissivistys ja suvaitsevaisuus ovat välineitä toisten arvojen kuten rauhan saavuttamiseen.

Ihmisen arvoon ja identiteettiin sekä itsensä hyväksymiseen liittyvässä arvodiskurssissa korostuu ihmisen oikeus olla sellainen kuin on ja oikeus tulla hyväksytyksi sellaisena kuin on. Ihmisen arvo ei myöskään riipu hänen suorituksistaan. Ihmisiä kehoitetaan olemaan armollisia itselleen, vaikka aina ei onnistuisikaan täydellisesti. Samalla kun oppikirjassa kannustetaan yksilöllisyyteen ja oman identiteetin hyväksymiseen, tekstissä korostetaan suvaitsevaisuutta toisia kohtaan.

Kristillisistä arvoista oppikirjoissa korostuu kultainen sääntö, jolle etsitään vastineita myös muista uskonnoista. Muita tärkeitä kristillisiä arvoja ovat hyvän tekeminen, lähimmäisen

rakastaminen, elämän pyhyys, ihmisarvon kuuluminen kaikille ja elämän suojeleminen. Oppikirjan kuvituksesta löytyy viitteitä abortinvastaisuudesta.

Molemmissa oppikirjoissa on erotettavissa vahva kestäväan kehitykseen liittyvä arvodiskurssi. Ympäristönsuojelu ja ilmastonmuutoksen pysäyttäminen tuodaan esille myös uskontodiskurssissa, kun teksteissä viitataan paavin ja Konstantinopolin patriarkan lausuntoihin. Teksteissä kehoitetaan kulutuksen hillitsemiseen, kierrättämiseen ja kestävien tuotteiden suosimiseen. Myös varallisuuden epätasaiseen jakaantumiseen kiinnitetään huomiota. Lisäksi tuodaan esille koulutuksen ja erityisesti tyttöjen koulutuksen merkitys. Ravinnontuotantoon liittyen tekstissä annetaan ymmärtää kasvissyönnin olevan lihansyöntiä parempi vaihtoehto.

Analysoimissani alakoulun uskonnon oppikirjoissa *Aarre 6* ja *Sydän 6* monikulttuurisuudesta käyty diskurssi on vahvasti uskontoon tai katsomukseen perustuvaa. Käsitteellä monikulttuurisuus voidaan viitata erilaisiin ihmisryhmiin esimerkiksi etnisen taustan, uskonnon, yhteiskunnallisen aseman, sukupuolen, varallisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai terveydentilan mukaan. Usein monikulttuurisuuden käsite liitetään vain etniseen taustaan ja maahanmuuttoon. *Aarre 6* ja *Sydän 6*-oppikirjoissa yleisimmin käytetty nimeämisen peruste on kuitenkin eri uskontoihin kuuluminen tai uskonnottomuus.

Uskontoon tai katsomukseen perustuvia nimeämisiä on molemmissa oppikirjoissa runsaasti. Useimmat uskonnot nimetään vain kerran tai muutamia kertoja, mutta niitä ei käsitellä oppikirjojen teksteissä lainkaan tai käsittely on erittäin vähäistä. Tällaisia nimeämisiä ovat Taize-yhteisö, skientologit, Wicca, voodoo, jedismi, kiinalaiset uskonnot, Korean uskonnot, šintolaisuus, hindulaisuus, sikhit, metodismi, baptismi, pelastusarmeija ja mormonit. Nimeämällä runsaasti eri uskontoja tai uskonnollisia liikkeitä havainnollistetaan uskontojen moninaisuutta ja niiden suurta määrää maailmassa. Levinneisyyttä kuvaavilla kartoilla sekä eri uskontojen kannattajalukuja kuvaavilla diagrammeilla havainnollistetaan uskontojen merkittävyyttä. Kartoista ja diagrammeista on pääteltävissä, että kristinusko on maailmana suurin ja levinnein uskonto ja islam on toiseksi suurin. Uskonnottomuus on kolmanneksi yleisin katsomus maailmassa ja sen kerrotaan olevan kasvussa länsimaissa.

Kristinusko, islam ja juutalaisuus ovat ainoat opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 3 – 6 uskonnon oppisisällöissä mainitut uskonnot. Niitä myös käsitellään analysoimissani uskonnon oppikirjoissa nimetyistä uskonnoista eniten.

Kristinuskoa tarkastellaan sen useissa eri muodoissa. Protestanttisista kirkkoista käsitellään eniten evankelisluterilaista kirkkoa, mikä on luonnollista, kun diskurssin kontekstina on evankelisluterilaisen uskonnon oppimäärän oppikirja. *Aarteessa* luterilaisuutta käsitellään osana Suomen kirkkohistoriaa kappaleessa 8 ”Suomesta tulee luterilainen kirkko” sekä kappaleessa 10 ”Suomen evankelisluterilainen kirkko”. Molemmissa kappaleissa tekstit ovat neutraaleja eivätkä ne sisällä tietoa kirkon opista.

Sydämessä käsitellään luterilaista uskoa myös opin näkökulmasta. Kappaleissa kerrotaan jumalakäsityksestä, ehtoollisesta, luterilaisesta etiikasta sekä elämänsä juhlista syntymästä kuolemaan. Luterilaisuutta ei kuvata muita uskontoja parempana. Molemmissa oppikirjoissa myös viitataan luterilaiseen käsitykseen luonnollisesta moraalilaisesta. Kristityillä ei sen mukaan ole parempaa käsitystä oikeasta ja väärästä kuin ei-kristityillä vaan jokainen ihminen maailmankatsomuksesta riippumatta tunnistaa luonnostaan hyvän ja pahan.

Herätysliikkeiden käsittelyssä korostetaan, että ne ovat osa evankelisluterilaista kirkkoa. Herätysliikkeiden jäsenistä kerrotaan, että he ovat aktiivisia seurakuntalaisia, jotka ovat mukana kehittämässä seurakunnan toimintaa. Myös monilla seurakunnan työntekijöillä kerrotaan olevan herätysliiketausta. Herätysliikkeiden toiminnasta syntyy kappaleiden tekstien ja kuvitusten perusteella mielikuva positiivinen ja aktiivinen mielikuva. Käsittelyssä ei viitata herätysliikkeiden toiminnasta käytyyn julkiseen keskusteluun tai ilmi tulleeisiin epäkohtiin.

Muista protestanttisista kirkkoista nimetään anglikaaninen kirkko, reformoidut kirkot sekä protestanttisista kirkkokunnista myöhemmin kehittyneet vapaat suunnat. Protestanttisuudesta kerrotaan, että se on katolilaisuuden ja ortodoksisuuden rinnalla yksi kristinuskon pääsuunnista. Vapaista suunnista käsitellään eniten helluntailaisuutta. Vapaiden suuntien käsittelyssä painottuu, että niissä ei ole käytössä lapsikaste. Myös suuntauksien kristillisyyys tuodaan esille.

Jehovan todistajien käsittely on vähäistä. Uskonto rinnastetaan toisaalta marginaalisiin ryhmiin Suomessa, mutta toisaalta todetaan valtakunnansaleja löytyvän lähes joka paikkakunnalta. Uudessa testamentissa olevan Ilmestyskirjan esittelyssä viitataan Jehovan todistajien maailmanlopun odotukseen, mikä voi synnyttää mielikuvan erikoisesta uskonnosta.

Katolisesta kirkosta ja ortodoksisesta kirkosta on *Sydämessä* kummastakin oma kappale. *Aarteessa* niiden käsittely rajoittuu osaksi Suomen uskonnollisen nykytilanteen esittelyä. *Sydämen* tekstien ja kuvituksen pohjalta katolilaisuudesta ja ortodoksisuudesta muodostuu mielikuva lämmينhenkisistä uskonnoista. Molemmat uskonnot ovat myös kannattajilleen usein osa jokapäiväistä elämää. Sekä paavin että Konstantinopolin patriarkan kerrotaan ottaneen kantaa ympäristökysymyksiin.

Islamin käsittelyyn molemmat oppikirjat käyttävät kokonaisen kappaleen sekä viittaavat islamiin myös muissa, esimerkiksi Euroopan ja Suomen uskonnollista tilannetta käsittelevissä kappaleissa. *Aarteessa* islamia tarkastellaan hää- ja hautajaisperinteen kautta. *Sydämessä* tarkastellaan islamia Euroopassa. Kummassakaan oppikirjassa ei juurikaan käsitellä islamin oppia eikä uskonnonharjoittamista. Oppiin liittyen mainitaan vain perjantairukoukset sekä ramadanin ja sokerijuhlan vietto. Lisäksi todetaan, että islamin pääsuuntaukset ovat šiia ja sunna. Kappaleiden teksteissä ja kuvituksessa esitetään paljon arkipäiväisiä tilanteita ja rakennetaan/ vahvistetaan mielikuvaa islamilaisuudesta osana Eurooppaa ja eurooppalaisuutta.

Juutalaisuutta käsitellään vain *Aarteessa*, sillä *Sydän*-oppikirjasarjassa se kuuluu viidennen luokan kirjaan. Juutalaisuuteen viitataan Abrahamin lasten eli juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisiä eettisiä käsityksiä tarkasteltaessa. Lisäksi juutalaisuutta käsitellään esittelemällä hää- ja hautajaisperinnettä.

Uskontoon kuulumisen kuvataan oppikirjoissa tärkeänä asiana ja uskontojen olemassaolo luonnollistetaan. Uskonnottomuuden kuvauksesta syntyy mielikuva, että uskonnon puuttuminen ihmisen elämästä on tila, johon totutaan. Tottuminen on sopeutumista puutokseen. Ei-uskontoon kuuluvista nimetään ateistit, jotka eivät usko minkään jumalan olemassaoloon sekä agnostikot, jotka eivät ole varmoja jumalan olemassaolosta.

Muita nimettyjä monikulttuurisuuden muotoja ovat vammaiset ja seksuaalivähemmistöt. Lisäksi oppikirjoissa käytettyjä nimeämisperusteita ovat kansallinen vähemmistö, pakolaisuus, varallisuus, yhteiskunnallinen asema, ihonväri, poliittinen mielipide, etnisyys, sotien ja katastrofien uhri, syrjitty, perhesuhteet ja sukulaisuus, ikään perustuvat lapsi, nuori ja aikuinen sekä sukupuoliin perustuva tyttö.

Inklusion yleistymisen oppilailla on yhä enemmän omakohtaista kokemusta vammaisista henkilöistä. Tämä huomioiden vammaisuuden käsittely oppikirjoissa on yllättävän vähäistä.

Teksteissä mainintoja vammaisista on vain vähän ja ne, kuten kuvituksena käytetyt valokuvat, keskittyvät liikuntavammaisiin. Kuvituksessa vammaisuus on häivytetty sommittelulla ja valaistuksella huomaamattomaksi. Lisäksi kuvissa esitetään vammaiset arkipäiväisissä tilanteissa niin, että katsojan huomio ei kiinnity ensimmäisenä vammaan.

Samoin seksuaalivähemmistöjen käsittely on vähäistä. Aiheesta käydään kuitenkin jatkuvasti keskustelua julkisuudessa, joten sen jääminen näin pienelle huomiolle on yllättävää. Termiä seksuaalivähemmistö ei selitetä oppikirjoissa lainkaan. *Sydämessä* esitellään sateenkaarilippu seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden symbolina. Lisäksi mainitaan vuonna 2017 voimaan astunut laki, joka mahdollistaa samaa sukupuolta olevien avioliiton. Oppikirjassa kerrotaan myös, että luterilaisessa kirkossa on käyty keskustelua, voiko kirkko vihkiä samaa sukupuolta olevia.

Seuraavissa taulukoissa on esitetty tiivistetysti arvojen ja eri monikulttuurisuuden muotojen näkyminen Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa. TAULUKOSSA 3 on lueteltu vasemmassa sarakkeessa oppikirjojen teksteistä löytämäni arvoilmaisut. Oikeassa sarakkeessa näkyy, mihin arvoryhmään ne on sijoitettu tässä tutkimuksessa. Taulukosta on nähtävissä, että arvojen sijoittaminen yksiselitteisesti vain yhteen lokeroon ei ole mahdollista, sillä arvoryhmien sisällöt ovat osin limittäisiä. Aiemmassa analyysiluvussa käy ilmi, missä yhteyksissä eri arvoja on käsitelty ja kuinka ne asiayhteyden mukaan on sijoitettu tarvittaessa useampaan arvoryhmään.

TAULUKKO 3. Oppikirjoissa esiintyvät arvot ja niiden sijoittuminen arvoryhmiin.

Arvo	Arvoryhmät
Onnellisuus Rakkaus Terveys Rehellisyys Perhe ja ystävät Raha Ihmisarvo Samanarvoisuus Tasa-arvo Oikeudenmukaisuus	Hyvä elämä

Vaativuutta Yksilöllisyys ja vapaus toimima omalla tavalla Toisten kuunteleminen ja huomioiminen Koulutus Lukutaito Työ/ työnteke Vapaa-aika Rauha Elämän merkityksellisyys Oma nautinto Yksinkertainen elämä	
Oikeus elämään Liikkumisen vapaus Sosiaaliturva Kansalaisuus Lepo Työ Vapaa-aika Sananvapaus Mielipiteenvapaus Oikeus yksityisyyteen Oikeus koskemattomuuteen Rauha Turvallisuus Suoja kaikilta väkivallan muodoilta Ei orjuutta Ei kidutusta Ei julmia, alentavia tai epäinhimillisiä rangaistuksia	Ihmisoikeudet
Jokaisella ihmisellä sama ihmisarvo	Ihmisarvo
Kaikki ihmiset samanarvoisia Ihmisoikeus Jokaisella mahdollisuus hyvään ja	Samanarvoisuus

ihmisarvoiseen elämään	
Ei syrjintää Kaikki ihmiset samanarvoisia Ihmisoikeus	Yhdenvertaisuus
Sukupuolten välinen tasa-arvo	Tasa-arvo
Toisen vakaumuksen hyväksyminen/ kunnioittaminen Toisen kulttuurin hyväksyminen/ kunnioittaminen Katsomusten monilukutaito Ennakkoluulottomuus	Suvaitsevaisuus
Toisen vakaumuksen hyväksyminen/ kunnioittaminen Toisen kulttuurin hyväksyminen/ kunnioittaminen Empatia	Toisen kunnioittaminen
Uskonnonvapaus Vapaus olla uskomatta Uskontodialogi Ihmisoikeus	Uskonnonvapaus
Jokainen on arvokas Arvo ei ole sidottu tekoihin Yhteiskunnan toimintaan ja päätöksentekoon osallistuminen	Ihmisen arvo
Itsensä hyväksyminen sellaisena kuin on Itselleen anteeksiantaminen	Itsensä hyväksyminen
Oman identiteetin tunnistaminen Yksilöllisyys	Identiteetti
Kultainen sääntö Kymmenen käskyä Vihamiesten rakastaminen Elämän pyhyys/ elämän suojelu	Kristinuskon etiikka

Hyvä/ paha, oikea/väärä Luonnollinen moraalilaki Toisten kunnioittaminen Henkilökohtainen uskonnollinen kokemus Toisten auttaminen Väkivallattomuus Lähimmäisenrakkaus	
Köyhyyden ja nälän poistaminen Terveellinen elämä Hyvinvointi Sukupuolten välinen tasa-arvo Laadukas koulutus Vedensaannin turvaaminen Kierrätys Eettinen tuotanto Rauhan edistäminen	Kestävä kehitys
Panostaminen ympäristön hyvinvointiin Ihmisten valinnat Luonto ei pelkkä raaka-ainevarasto Luonto arvokas sellaisenaan Ilmastonmuutoksen pysäyttäminen Eläinten oikeudet	Luonnonsuojelu
Taloudellisen eriarvoisuuden vähentäminen Taloudellinen oikeudenmukaisuus Huono-osaisten olojen parantaminen	Varallisuuden jakaantuminen

TAULUKOSSA 4 on esitetty kaikki Aarre 6 ja Sydän 6 -oppikirjoissa nimetyt ihmisryhmät sekä ryhmien nimeämisperusteet. Lisäksi taulukon oikeassa sarakkeessa on nähtävillä luonnehdinta kunkin ryhmän käsittelyn määrästä oppikirjojen teksteissä. Kuten keskimmaisesta sarakkeesta on nähtävissä, yleisin nimeämisen peruste on uskonto/ katsomus.

TAULUKKO 4. Monikulttuurisuuden näkyminen analysoiduissa oppikirjoissa.

Ryhmä	Nimeämisen peruste	Käsittelyn määrä
-------	--------------------	------------------

Kristityt/ luterilaiset, katolilaiset, ortodoksit	Uskonto/ katsomus	Runsas
Islam	Uskonto/ katsomus	Runsas
Kristityt/ protestantit, helluntailaisuus	Uskonto/ katsomus	Useita mainintoja
Juutalaisuus	Uskonto/ katsomus	Oma kappale + mainintoja
Herätysliikkeet/ lestadiolaisuus, evankelisuus, herännäisyys eli körttiläisyys	Uskonto/ katsomus	Oma kappale + mainintoja
Uskonnoton/ ei-uskontoon kuuluva	Uskonto/ katsomus	Useita mainintoja
Uskova/ uskontoon kuuluva	Uskonto/ katsomus	Useita mainintoja
Jehovan todistajat	Uskonto/ katsomus	Vähäinen
Taize-yhteisö, skientologit, Wicca, voodoo, jedismi, kiinalaiset uskonnot, Korean uskonnot, šintolaisuus, hindulaisuus, sikhit, metodismi, baltismi. pelastusarmeija, mormonit, anglikaanit, reformoidut, vapaat suunnat	Uskonto/ katsomus	Yksittäisiä mainintoja
Vammaiset	Vammaisuus	Vähäinen
Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt	Seksuaalinen suuntautuminen/ sukupuoli	Vähäinen
Saamelaiset, romanit, tataarit	Etnisyys	Yksittäisiä mainintoja
Vähemmistö, valtaväestö pakolainen, rikas, köyhä, päättäjät, sotien ja katastrofien uhri, syrjitty, vanki, lapsi, nuori, aikuinen, tyttö, omainen, perheenjäsen, opettaja	Vähemmistö, pakolaisuus, varallisuus, yhteiskunnallinen asema, ihonväri, poliittinen mielipide, etnisyys, sotien ja katastrofien uhri, syrjitty, ikä, sukupuoli, sukulaisuus, ammatti	Yksittäisiä mainintoja

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kahta alakoulun uskonnon kuudennen luokan oppikirjaa, jotka ovat Aarre 6 ja Sydän 6. Tutkimuksen tulokset eivät siten ole yleistettävissä koskemaan kaikkia uskonnon oppikirjoja. Lisäksi on huomattava, että analyysin kohteena ovat olleet ainoastaan oppikirjat eli tehtäväkirjat, opettajanoppaat ja muu kirjasarjoihin sisältyvä kuudennen luokan oppimateriaali on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle. On mahdollista, että sisällyttämällä ne analyysiin niistä olisi ollut löydettävissä laajempaa monikulttuurisuuden ja arvojen käsittelyä.

Ennako-oletukseni tutkimukseni suhteen oli, että arvot ja monikulttuurisuus näkyvät uskonnon oppimateriaaleissa, mutta vasta tarkempi analyysi osoitti, missä määrin ja millä tavoilla. Opetussuunnitelman perusteet 2014 sisältää sanahauulla käsitteen ”monikulttuurisuus” vain kaksi kertaa. Lukuisissa yhteyksissä tuodaan kuitenkin esille siihen liittyviä arvoja kuten toisten arvostamista, tasa-arvoisuutta, rasismien vastaisuutta, yhteisöllisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja näiden lisäksi uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppimäärien kohdalla suvaitsevaisuutta toisia uskontoja ja mielipiteitä kohtaan. Opetussuunnitelmassa pyritään siis vastaamaan suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Lisääntyvän maahanmuuton myötä ulkomaalaistaustaisen väestön määrä on kasvanut. Seksuaalivähemmistöt ovat olleet näkyvästi esillä julkisessa keskustelussa ja lainsäädännössä. Omien kansallisten vähemmistöjemme eli saamelaiden ja romanien asema on usein huomion kohteena. Myös uskonnottomien osuus väestöstä on kasvanut. Kaikki tämä on johtanut aiempaa monikulttuurisempaan yhteiskuntaan Suomessa. Oli siis kohtuullista olettaa, että tämä heijastuu myös kasvatukseen ja opetukseen erityisesti katsomusaineissa.

Etiikan osuus oppikirjojen sisällöistä on huomattava. Osa oppikirjojen kappaleista on kirjoitettu niin neutraalilla tavalla, että jos lukijalle annetaan pelkkä kappale luettavaksi, tekstistä ja kuvituksesta ei kykene päättämään, että kyseessä on nimenomaan uskonnon oppikirjan sisällöstä. Esimerkiksi *Sydämen* kappaleet ””Ihmisoikeudet kuuluvat kaikille”, ”Yhdenvertaisuus on samanarvoisuutta” ja ”Sananvapauteen kuuluu vastuu” voisivat olla yhteiskuntaopin oppikirjasta. Kappale ”Ihmisoikeudet suojaavat rajojasi” voisi myös olla yhteiskuntaoppia tai ympäristöoppia, koska kappaleen sisällössä on runsaasti terveystiedon sisältöjä. Tällaisia ovat esimerkiksi turvataidot ja elämänhallinnan taidot. *Aarteen*

kirkkohistorian osuus, etenkin kappaleet ”Kristinusko tulee Suomeen”, ”Katolinen keskiaika” sekä ”Suomesta tulee luterilainen” sopisivat myös historian oppikirjan sisällöksi.

Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 3 – 6 uskonnon sisällöissä ainoa mainitut uskonnot ovat kristinusko, juutalaisuus ja islam. Näistä analysoimissani oppikirjoissa käsiteltiin eniten kristinuskoa. Kristinuskon eri muotojen sekä juutalaisuuden ja islamin opista ei oppikirjojen pohjalta muodostu selkeää käsitystä. Toivottavasti kirjasarjojen muissa osissa sekä analyysini ulkopuolelle jääneissä oppimateriaaleissa mainittuja uskontoja selvennetään lisää.

Monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna oppikirjojen käsitys monikulttuurisuudesta on kapea. Eniten käytetty nimeämisen peruste on uskonto. Tutkimustulokseni vastaa siten tutkimuskirjallisuudessa esitettyä käsitystä monikulttuurisuuden suppeasta tulkinnasta. Erotuksena kuitenkin on, että monikulttuurisuuden määräävänä tekijänä ei analysoimissani oppikirjoissa ole etnisyys vaan uskonto. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, koska kyseessä ovat juuri uskonnon oppikirjat, mutta monikulttuurisuuden yksipuolinen tulkinta jättää esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen, vammaisten tai kansallisten vähemmistöjen käsittelyn vähäiseksi. Oppikirjoissa olisi ollut suotavaa käsitellä esimerkiksi elämää vähemmistöryhmän jäsenenä. Tällainen tarkastelutapa olisi palvellut myös etiikan opetusta ja tukenut koulun kasvatustehtävää.

8.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, sen tulokset eivät perustu esimerkiksi toistettavissa oleviin mittauksiin. Kyseessä on siis tutkijan huolellisen analyysin pohjalta tekemästä tulkinnasta. On mahdollista, että joku toinen kielenkäytöntutkija voi tulkita esittämäni havainnot toisin. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta perehtymällä tutkimusaiheeseeni kirjallisuuden avulla ja muodostamalla teoreettisen viitekehyksen, jonka kautta lähestyn analysoimiani oppikirjoja. Olen myös tuonut esille oman tutkijan postioni. Tarkastelen aineistoani huolellisesti ja keskustelen sen kanssa. Hyödynnän tulkinnoissani omia tutkimusresurssejani. Ne muodostuvat kulttuurisesta ymmärryksestäni, teoreettisessa viitekehyksessä esille tuomistani esimerkiksi oppikirjagenreä ja uskonnonopetusta koskevista tiedoistani sekä opettajuudestani. En ole analyysissäni tarkastellut varsinaista opetustilannetta tai kirjojen hyödyntämistä opetustilanteessa, mutta koen tulkitsevani oppikirjoja eri tavalla kuin henkilöt, jotka eivät ole opettajia.

Koska käyttämäni aineisto eli alakoulun uskonnon oppikirjat ovat julkisia tekstejä, ne ovat kaikkien tarkasteltavissa ja arvioitavissa. Analysoimani aineisto ei siten ole ainoastaan tutkijan saatavilla toisin kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa yleensä on. Oppikirjojen pohjalta kaikilla on mahdollisuus arvioida, miten kattavasti ja edustavasti olen löytänyt diskursseja analysoitavaksi ja miten tulokseni suhteutuvat tutkimukseni viitekehykseen. Toisen tutkijan on myös mahdollista tehdä uusi diskurssianalyysi samasta aineistosta. Olen havainnollistanut tekemiäni tulkintoja liittämällä tutkimukseeni lainauksia oppikirjojen teksteistä. Olen myös kuvannut analyysiprosessin kulkua tutkimuksessani sekä selostamalla analyysin tekoa että liittämällä tutkimukseen esimerkkitaulukot aineistolle suorittamastani luokittelusta.

Tutkimukseni laadun ja luotettavuuden turvaamiseksi olen keskustella tekemistäni havainnoista ja tulkinnoista ohjaajani sekä muiden EDGE-ryhmäläisten kanssa. Lisäksi olen etsinyt tutkimuskirjallisuudesta toisten tutkijoiden kuvauksia diskurssianalyysin tekemisestä ja pyrkinyt niiden avulla varmistamaan, että käyttämäni analyysimenetelmien avulla muodostetut tulkinnat ovat perusteltavissa.

Olen myös huolehtinut tutkimukseeni liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Olen pyytänyt ja saanut kummankin oppikirjan kustantajalta luvan oppikirjojen kuvituksen käyttöön. Koska oppikirjat ovat julkisia tekstejä, niiden tekstejä saa tutkia ilman kustantajan lupaa. Kuvien käyttäminen vaatii kuitenkin luvan, jotta tutkija ei syyllisty tekijänoikeuksien rikkomiseen. Päädyin kuitenkin jättämään kuvalainaukset tutkimuksestani pois ja vain kuvailemaan niitä sanallisesti.

On myös huomattava, että tulkintani on erillinen asia oppikirjojen tekijöiden tavoitteista ja tarkoituksista. Tutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella, miten arvot ja monikulttuurisuus näkyvät uskonnon oppikirjoissa. En siten esimerkiksi ole arvioinut, miten hyvin oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita. Kiinnostavia lähtökohtia jatkotutkimukselle olisi tarkastella Aarre- ja Sydän-kirjasarjoja kokonaisuuksina eli kaikkia vuosiluokkien 1 – 6 oppikirjoja. Samoin olisi kiinnostavaa tutkia oppikirjoja oppilaiden näkökulmasta: Millaiseksi oppilaat kokevat kirjojen sisällöt, koska heillä ei ole samanlaisia ennakkotietoja kuin aikuisella tutkijalla on?

Lähteet

Airaksinen, T. (1987). *Moraalifilosofia*. Porvoo; Helsinki; Juva. WSOY.

Atjonen, P. (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä*. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Oulensis. Series E. Scientiae rerum socialium 11.

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.

Greenpeace Norden (2020). <https://www.greenpeace.org/finland/>. Haettu 04.04.2020

Hara, J. (2020). Opetusministeri Li Andersson uskonnonopetuksen ja elämänskatsomustiedon yhdistämisestä: "Tervehdin keskustelua ilolla". <https://yle.fi/uutiset/3-11146687> . Haettu 10.03.2020

Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (2017). Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa M. Aksela, P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Horsti K. (2005). *Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.

Ilmonen, K. (2015). Muuan diskurssianalyysi: Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* 4. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus.

- Johnstone, B. (2018). *Discourse Analysis* (3. painos). Hoboken, N.J.: Wiley Blackwell.
- Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jorgensen, M., & Phillips, J. P. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications Ltd. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781849208871>
- Kallioniemi, A. (2008). Koulun toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Teoksessa A. Kalliomäki, J. Luodeslampi, K. Mikkola, K. Lyhykäinen, M. Jaanu-Schröder, I. Lehtinen, . . . H. Lång, (2008). *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: LK-kirjat.
- Kallioniemi, A. (2007). Uskonnonopetus alakoulussa. Teoksessa J. Luodeslampi & S. Nevalainen (toim.) *Opetan uskontoa alakoulussa*. Juva: LK-kirjat.
- Keränen-Pantsu, R. (2017). Kertomukset osana kokonaisvaltaista katsomusopetusta. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Koivikko, K. Muistatko kuvan? – Kuvasta ja visuaalisuudesta oppimateriaalissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Suomen Tietokirjailijat ry. https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf. Haettu 17.01.2020
- Lappalainen, A. (1992). *Oppikirjan historiaa*. Helsinki: WSOY.
- Luukka, M-R. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssianalyysintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Malkavaara, M. 2017. Luterilaisuuden vaikutus kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.) *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. <https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+-+Monien+uskontojen+ja+katsomusten+Suomi/c8c8d8be-e49b-5998-3539-6b2a29a4903d>. Haettu 30.03.2020

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen Suomi. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Toinen uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkilä, M. & Olkinuora, E. (1995). *Oppikirjat ja oppiminen*. Turku: Turun yliopisto.

Mikkola, K. (2017). Uskonnosta opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja.

Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Juva: PS-kustannus.

Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Haettu 5.6.2019

Opetushallitus (2019).
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt Haettu 5.6.2019

Opetushallitus (2020): <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieli-ja-kulttuurivahemmistot>. Haettu 30.03.2020

Otava Oppimisen palvelut (2019). Tuotteet. https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/sydan-3-6-ops-2016/#oppilaan_materiaalit. Haettu 11.03.2020

Paavola, H. (2015). ”Me” ja ”muut” – monikulttuurisuus oppikirjoissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Suomen Tietokirjailijat ry.
https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf
Haettu 17.01.2020

Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Parviola, J. (2017). Uskonnonopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja.

Pietikäinen, S. (2000). Kriittinen diskurssitutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Pyysiäinen, M. (2008). Tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta oman uskonnon opetukseen. Teoksessa H. Linnansaari, A. Toom, M. Ubani, K. Kumpulainen, I. Niiniluoto, M. Mattila, . . . P. Kansanen *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus, arvot, uudet avaukset = Cultivating humanity : education, values, new discoveries ; professori Hannele Niemen juhlakirja*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rinta-Kiikka, S., Yrjölä, T. & Alho, E. (2018). *Talous, arvot ja alueellinen sosiaalinen pääoma*. Helsinki: Pellervon taloustutkimus PTT:n raportteja 258.

Rubin, A. (2003). Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.) *Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ruuska, H. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* Porvoo: Suomen Tietokirjailijat ry.

https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf

Haettu 17.01.2020

SanomaPro (2019). Tuotteet.

<https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/uskonto/aarre/bu567274-aarre-6.html#tab-label-additional>. Haettu 11.03.2020

Saukkonen, P. (2013). *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Sundqvist, V. (2018). Kolme suomalaista Greenpeace-aktivistia pidätetty Slovakiassa – osallistuivat hiilikaivoksen tornin valtaukseseen. Yle.fi 30.11.2018. <https://www.greenpeace.org/finland/>. Haettu 04.04.2020

Suomen uskonnonopettajain liitto (2019). <https://www.suol.fi/index.php/uskonnonopetus-suomessa/uskonnonopetus-suomessa>

Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2020). <https://evl.fi/sanasto/-/glossary/word/Lestadiolaisuus#e14108ef>. Haettu 02.04.2020

Talib, M-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista.* (Väitöskirja). Helsinki. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Viiri, J. (2000). *Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio.* (Väitöskirja). Joensuu: Joensuun yliopisto.

Väisänen, J. (2005). *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin.* (Väitöskirja). Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

Ubani, M. (2013). *Perukoulun uskonnonopetus.* Juva: PS-kustannus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet.* Helsinki: WSOY.

Uusivaara, T. (2018). Moni koulu opettaa jo eri uskontoja samassa luokassa – Laki kuitenkin erottelee luterilaiset, ortodoksit, muslimit, katolilaiset ja ET:n opiskelijat. yle.fi <https://yle.fi/uutiset/3-10357647>. Haettu 11.04.2020

Warinowski, A. (2017). Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäpaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus*, 48(3), 242-248.

Liite 1



Sisällys

I USKONTOJEN MAAILMA	6
1. Mitä uskonto on?.....	8
2. Uskonnot maailmankartalla.....	10
3. Uskontojen vuoropuhelu.....	12
Sykettä sydämeen.....	14
II REILUSTI YHDESSÄ	16
4. Ihmisoikeudet kuuluvat kaikille	18
5. Yhdenvertaisuus on samanarvoisuutta	20
6. Sananvapauteen kuuluu vastuu.....	22
7. Ihmisoikeudet suojaavat rajojasi	24
Sykettä sydämeen	26
III LUTERILAINEN USKO	28
8. Millainen on kristinuskon Jumala?	30
9. Ehtoollinen on pyhä ateria	32
10. Rakkauden ja armon etiikka.....	34
11. Elämänkaaren juhlat	36
12. Herätysliikkeet.....	40
Sykettä sydämeen	42

IV PAREMPI MAAILMA	44
13. Paljonko on riittävästi?	46
14. Miksi on sotia?.....	48
15. Oikeus tulevaisuuteen	50
Sykettä sydämeen.....	52
V USKONTOJEN EUROOPPA	54
16. Monien katsomusten Eurooppa	56
17. Katolinen kirkko Euroopassa	58
18. Ortodoksiset kirkot Euroopassa	62
19. Protestanttiset kirkot Euroopassa.....	66
20. Islam Euroopassa.....	70
21. Kristinuskon muodot Suomessa	74
22. Monien katsomusten Suomi.....	76
Sykettä sydämeen.....	78
VI KRISTINUSKO JA TAIDE	80
23. Mikä tekee rakennuksesta kirkon?	82
24. Kirkossa sävelet ovat rukouksia	86
25. Kristinuskon kuvamaailma.....	88
Sykettä sydämeen.....	92
SANASTO	94

Aarre 6

SISÄLLYS

ETIIKKA

Etiikan teoriaa

1. Mitä on hyvä elämä?8
2. Kristinuskon etiikka10
3. Abrahamin lasten
yhteinen etiikka12
4. Lapsen oikeuksien sopimus14
- Kertaus16

KIRKKOHISTORIA

Suomen uskonnolliset juuret

5. Suomalainen muinaisusko.....18
6. Kristinuskon tuleminen Suomeen.....22
7. Katolinen keskiaika26
8. Suomesta tulee luterilainen30
- Kertaus34

KIRKKOHISTORIA

Suomi tänään

9. Uskonnot Suomessa.....36
10. Suomen evankelis-luterilainen
kirkko40
11. Uskonnonvapaus Suomessa44
12. Usko ja tieto.....48
13. Uskonto koulun arjessa52
- Kertaus56

ETIIKKA**Arkipäivän etiikkaa**

- 14. Halu olla iso58
- 15. Oikeus olla oma itsensä60
- 16. Rasismi62
- 17. Kun mikään ei riitä64
- Kertaus66

USKONTOTIETO**Raamattu**

- 18. Millainen kirja Raamattu on?68
- 19. Vanha testamentti.....72
- 20. Uusi testamentti76
- 21. Raamattu ja kuvat80
- 22. Raamattu ja musiikki.....84
- Kertaus88

USKONTOTIETO**Häät ja hautajaiset**

- 23. Avioliitto ja hautajaiset
juutalaisuudessa90
- 24. Avioliitto ja hautajaiset
islaminuskossa94
- 25. Uskonottomien
häät ja hautajaiset.....98
- Kertaus 102

ETIIKKA**Käytännön etiikkaa**

- 26. Hyvää tekevät järjestöt..... 104
- 27. Auttava ihminen 106
- 28. Maapallon tulevaisuus 108
- Kertaus 110
- Juhlia Suomessa 112
- Kuvalähteet 114